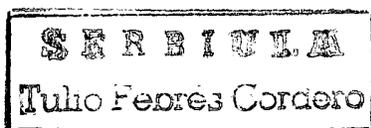


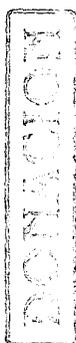
Universidad de Los Andes Táchira
Coordinación de Postgrado
Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura
IV Cohorte



LA AUTOCORRECCIÓN ASISTIDA
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE SÍMBOLOS
DE REVISIÓN DE TEXTOS

FRANCISCO MORALES ARDAYA

Tutor: Prof. Sergio Serrón, UPEL Caracas



San Cristóbal, mayo de 2002

LA AUTOCORRECCIÓN ASISTIDA
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE SÍMBOLOS
DE REVISIÓN DE TEXTOS

Trabajo Especial de Grado
presentado por el licenciado Francisco Morales Ardaya
para optar al título de
Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura
por la Universidad de Los Andes Táchira

LA AUTOCORRECCIÓN ASISTIDA:

Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos

Por Francisco Morales Ardaya

Resumen

El presente trabajo consiste esencialmente en una propuesta de intervención didáctica, basada en la fundamentación, elaboración y aplicación de un *sistema de símbolos (signos, marcas) de revisión de textos*, con objeto de demostrar la utilidad práctica, pedagógica y evaluativa de tal sistema en la enseñanza de la redacción española en el nivel universitario.

La aplicación de la propuesta se llevó a cabo en dos fases (octubre-diciembre de 2000; febrero-mayo de 2001) en la Universidad de Los Andes Táchira (San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela), con una sección del primer año de Educación por régimen anual, durante el período lectivo 2000-2001.

El paradigma investigativo adoptado fue el cualitativo, en la modalidad de la investigación-acción. Los instrumentos de recolección de datos fueron principalmente los cuestionarios y los portafolios de trabajos de composición de los estudiantes universitarios.

Se logró demostrar la utilidad práctica y evaluativa del sistema propuesto de símbolos de revisión. En cambio, su eficacia pedagógica (como instrumento favorecedor de aprendizajes permanentes y autónomos) no quedó claramente verificada, y ha quedado para una reflexión e investigación posteriores.

Palabras claves: corrección de la escritura, revisión de textos, símbolos (signos, marcas) de revisión, didáctica y evaluación de la escritura.

TABLA DE CONTENIDO

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, p. 1

1. El problema de investigación, p. 2

- 1.1. Definición del problema, p. 2
- 1.2. Antecedentes, p. 3
- 1.3. Objetivo de la investigación, p. 5
- 1.4. Justificación, p. 5

2. Marco Conceptual, p. 7

- 2.1. Escribir es un proceso, p. 7
- 2.2. La fase de postredacción o reescritura, p. 9
- 2.3. Justificación de la intervención docente, p. 10
- 2.4. La dificultad de la expresión escrita y la escritura como proceso cognitivo, p. 13
- 2.5. ¿Corrección o revisión?, p. 14
- 2.6. El criterio de corrección, p. 16
- 2.7. El papel de la gramática, p. 19

3. Marco metodológico, p. 22

- 3.1. Paradigma de investigación, p. 22
- 3.2. El contexto, p. 22
- 3.3. Muestra de investigación, p. 24
- 3.4. Instrumentos de recolección de datos, p. 25

4. Propuesta de intervención didáctica, p. 26

- 4.1. Presentación y justificación, p. 26

- 4.2. *Objetivos, p. 27*
- 4.3. *Plan de actividades, p. 27*
 - 4.3.1. *Construcción del sistema de simbolos, p. 27*
 - 4.3.2. *Cronograma general, p. 29*

II. PRIMERA FASE DE APLICACIÓN, p. 31

- 1. Introducción, p. 32**

- 2. Construcción del sistema de símbolos, p. 33**
 - 2.1. *Bases para la creación del sistema, p. 33*
 - 2.2. *Instrumentos de recolección de datos, p. 34*
 - 2.3. *El “sistema piloto” de simbolos, p. 34*

- 3. Cuestionario sobre la opinión de los estudiantes acerca de la corrección (Cuestionario 0), p. 39**
 - 3.1. *Aplicación del cuestionario, p. 39*
 - 3.2. *Resultados, p. 40*
 - 3.3. *Análisis de los resultados, p. 43*

- 4. Aplicación del sistema piloto, p. 48**
 - 4.1. *Grupo muestra de investigación, p. 48*
 - 4.2. *Instrumentos de recolección de datos, p. 48*
 - 4.3. *Cronograma de actividades, p. 49*
 - 4.4. *Descripción de las actividades, p. 52*
 - 4.5. *Resultados de la aplicación del sistema de signos, p.53*
 - 4.6. *Análisis de los resultados, p. 56*

III. SEGUNDA FASE DE APLICACIÓN, p. 58

1. Introducción, p. 59

2. Problemas pendientes al término de la primera fase de aplicación, p. 60

3. Posibles soluciones, p. 62

4. Cronograma de actividades, p. 64

5. Descripción y justificación de las actividades, p. 70

6. Aplicación de las encuestas, p. 75

6.1. Los cuestionarios, p. 75

6.1.1. Sobre las marcas de revisión, p. 75

6.1.2. Sobre el desempeño en la versión 3 del texto III, p. 78

6.1.3. Sobre la opinión de los estudiantes acerca del sistema reformado de símbolos, p. 78

6.1.4. Sobre la opinión general de los estudiantes acerca del trabajo en clases con el sistema de símbolos a lo largo del curso, p. 79

6.2. Resultados de las encuestas, p. 79

6.2.1. Respuestas al Cuestionario I, p. 81

6.2.2. Respuestas al Cuestionario II, p. 95

6.2.3. Respuestas al Cuestionario III, p. 98

6.2.4. Respuestas al Cuestionario IV, p. 101

6.3. Análisis de los resultados, p. 104

Cuestionario I, p. 104

Cuestionario II, p. 110

Cuestionario III, p. 111

Cuestionario IV, p. 113

7. Revisión de los textos, p. 117

7.1. Aclaraciones previas, p. 117

7.2. Resultados de la revisión de los textos con el sistema de símbolos,
p. 119

7.3. Análisis de los resultados, p. 128

8. Evoluciones particulares: los casos de los estudiantes 4 y 7, p. 130

8.1. Tablas de evolución del proceso, p. 130

8.2. Análisis de las tablas, p. 155

9. Documentos resultantes, p. 158

9.1. Sistema reformado de símbolos, p. 158

9.2. Ejemplos de uso de los símbolos, p. 161

9.3. Propuestas de evaluación, p. 164

IV. CONCLUSIONES, p. 172

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA, p. 180

ANEXOS, p. 184

A. Los cuestionarios

B. Las historietas

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Ya es un lugar común afirmar que el buen desempeño de las actividades escolares y académicas, especialmente en los niveles superiores, depende en gran parte del dominio que tengan los estudiantes de los procesos de comprensión y producción de textos escritos. Es decir, la labor escolar y académica se funda, en muchos casos, en la lectura y escritura de textos que reflejan no solamente la aprehensión adecuada de los contenidos, sino también su expresión más apropiada en atención a las exigencias particulares de cada nivel educativo.

Podría suponerse que en el nivel universitario los estudiantes ya poseen la competencia suficiente para superar con éxito las exigencias académicas orientadas a la producción de textos adecuados, coherentes y formalmente bien compuestos. En teoría, sus once años de escolaridad previa les habrían dado la ocasión de practicar con asiduidad la escritura en cuanto redacción o composición, y no solo como mera transcripción de palabras en un código alfabético, o la simple habilidad caligráfica. Lamentablemente, en muchos casos, ello no es así, y los textos producidos por alumnos universitarios evidencian, con gran frecuencia, diversas fallas, entre las cuales las ortográficas son solo las más superficiales y las más fácilmente detectables, pero deben considerarse también problemas de propiedad léxica, faltas de cohesión y coherencia, confusiones en la elección del nivel de lengua y poco conocimiento de las convenciones básicas que rigen el empleo comunicativo de un sistema de escritura. Por ello, al profesor, sobre todo al que se desempeña en el área de lengua, se le impone como deber ineludible una labor minuciosa de revisión y corrección de textos, muchas veces ardua y agotadora, cuya realización se ve entorpecida por el elevado número de alumnos confiado a un mismo docente, y porque, si se realiza con el debido detenimiento, tal labor se hace bastante lenta y fatigosa.

Puesto que el profesor, por razones de tiempo, entre otras, a menudo debe limitarse a suplir las notas explicativas (o las observaciones al margen) con marcas correctivas de un repertorio reducido (v. gr., equis de supresión, círculos o recuadros para destacar palabras o frases, subrayados...), las cuales no discriminan con nitidez las fallas que puedan detectarse, el alumno recibe entonces un texto corregido con multitud de señas que, si bien son significativas para el docente, no tienen sentido o lo tienen muy vago para el estudiante.

Si a lo anterior se añade que la insuficiencia de las horas académicas impide al profesor brindar atención personalizada a un elevado número de cursantes, cabe pensar que puede resultar muy útil para el alumno poder conocer y deducir con mayor precisión qué fallas presenta su texto, a partir de las notas y marcas puestas por el profesor en las páginas por él revisadas. Así, el estudiante sabría mejor qué modificaciones debe o puede introducir para obtener una versión más ajustada a los criterios de corrección. Por supuesto, esto debe incluir la reescritura de los textos, sin la cual la corrección carece de utilidad pedagógica. En efecto, la meta es lograr que la orientación del docente sirva para fomentar en los alumnos el hábito de la autorrevisión, de tal manera que la reescritura y corrección de los textos no quede circunscrita a las actividades de las cátedras de lengua (lenguaje, español, redacción, o como quiera que se llame), sino que se convierta en una práctica permanente en el ámbito académico y en el ejercicio profesional.

1.2. ANTECEDENTES

Existen numerosos estudios sobre el desempeño deficiente de los estudiantes venezolanos de diversos niveles de escolaridad en cuanto al manejo efectivo y productivo de la lengua escrita. En el nivel universitario, destacan las investigaciones sobre tal tema realizadas por instituciones como la Universidad Simón Bolívar en

Caracas (v. Metz, 1992) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (en sus diversos núcleos); además, últimamente han empezado a abundar las investigaciones efectuadas con claras intenciones didácticas y de intervención correctiva (I. Sánchez, García Romero, Avilán), preocupación que hasta no hace mucho estaba circunscrita a los problemas de escritura en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, al parecer, aún siguen siendo bastante escasos los estudios realizados sobre las posibilidades y repercusiones pedagógicas de la revisión de textos según un sistema racional de símbolos *ad hoc*, hasta el punto de que, al momento no hemos tenido noticias, a pesar de nuestro esfuerzo, de al menos una investigación que trate el asunto de manera particular y exhaustiva. Como quiera que sea, en este campo, resulta insoslayable citar al autor español Cassany (1989, 1991), por ser de los pocos expertos que han abordado el tema de la corrección de textos con profundidad y continuidad, si bien no se ha extendido en considerar un sistema de símbolos, salvo como una de las tantas estrategias alternativas para realizar la corrección.

Con respecto a los trabajos que se han producido y publicado hasta ahora para la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes Táchira, el que parece acercarse más a los propósitos de este proyecto es **Alas de la palabra**, de la profesora Alva Avilán, presentado en mayo de 2000. Sin embargo, aunque se detiene con fino detalle en la caracterización del proceso de escritura, lo cual nos resulta en verdad útil, las observaciones que realiza sobre la revisión y corrección de textos son relativamente pocas, pues el énfasis de su investigación se halla en las estrategias de animación a la escritura de textos expositivos en el contexto universitario.

1.3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación es verificar la utilidad práctica, pedagógica y evaluativa de una estrategia de revisión y corrección de textos escritos por estudiantes universitarios, estrategia que consiste básicamente en la aplicación progresiva de un **sistema de símbolos de revisión**, comprensibles tanto para el docente como para los alumnos.

En otras palabras, el propósito de esta investigación es comprobar la utilidad de un sistema de símbolos especiales:

- *como instrumento de revisión*, facilitando la labor revisora y correctora del docente (*utilidad práctica*),
- *como instrumento de enseñanza*, ayudando a los estudiantes a mejorar progresivamente sus propios textos (*utilidad pedagógica*),
- *y como instrumento de evaluación*, haciendo expedito al docente y a los alumnos el cálculo y atribución de una calificación numérica sobre bases racionales y menos arbitrarias (*utilidad evaluativa*).

1.4. JUSTIFICACIÓN

Los problemas que suscitan la producción de textos escritos, especialmente en los contextos escolares, han sido ampliamente estudiados en numerosísimas investigaciones, sea en artículos, sea en libros, sea en conferencias o ponencias (cf., sólo en cuanto a obras hemerográficas, revistas reconocidas en nuestro país y en el ámbito hispanohablante, como **Clave**, **Letras** y **Lectura y vida**). Afortunadamente, la educación superior, desde hace un tiempo, se ha convertido en contexto frecuente para las investigaciones sobre los problemas de escritura entre los estudiantes universitarios, especialmente las encaminadas a proponer intervenciones pedagógicas

actualizadas o aplicables. Más concretamente con respecto a la revisión y corrección de textos, y no sólo en la universidad, sino también en los niveles educativos anteriores, la escasez de estudios sistemáticos sobre la eficacia, al menos local, de propuestas didácticas específicas, ha dejado de ser tal. Sin embargo, no abundan aún las obras que abordan en español y con profundidad el problema de la revisión y corrección de la escritura, por lo cual los textos de autores como Cassany (particularmente, **Reparar la escritura**, 1989) se han convertido, con relación a este tema, en obras de consulta obligada y en referencia indispensable.

Por ello, consideramos que una investigación como la que intentamos desarrollar, aunque en un aspecto muy puntual y en un contexto muy específico (la corrección de la escritura de estudiantes universitarios a nuestro cargo, con miras a verificar la utilidad didáctica de una estrategia), puede resultar una contribución pertinente en un campo en el que, al parecer, aún hay mucho por investigar, precisar y clarificar.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. ESCRIBIR ES UN PROCESO

La palabra “escritura” es polisémica. En efecto, si se consulta un diccionario de la lengua, de uso muy común, como por ejemplo el **Larousse Usual** (1998), se hallarán cinco acepciones para este vocablo. Incluso la primera acepción que brinda esta obra y otros léxicos semejantes señala dos valores semánticos de “escritura”: “*acción y efecto de escribir*”. Y si se leen las definiciones de una obra de mayor autoridad, el **Diccionario de la lengua española** de la Real Academia Española (22.^a ed., 2001), se hallará lo siguiente:

escritura (Del lat. scriptura.) *f.* Acción y efecto de escribir. || 2. Sistema de signos utilizado para escribir. **ESCRITURA** alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica. || 3. Arte de escribir. || 4. Carta, documento o cualquier papel escrito. || 5. instrumento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario. || 6. Obra escrita. || 7. *n. p.* Por antonom., la Sagrada **Escritura** o la Biblia.

Nótese la primera acepción, que en realidad funde dos significados.

Esta definición doble de la escritura como acción y efecto, consagrada en los diccionarios generales de la lengua, nos resulta muy útil, pues desde el principio nos permite distinguir dos conceptos íntimamente relacionados, pero que es preciso diferenciar en el campo de la investigación y en los contextos instruccionales: la escritura *como producto* y la escritura *como proceso*.

Considerada como **producto** (“*efecto de escribir*”), la escritura es el resultado de un acto mecánico, de un “esfuerzo físico”: consiste en una serie de caracteres alineados sobre una superficie o soporte. Este acto mecánico es relativamente

sencillo: se trata de dibujar los trazos o de teclear con mayor o menor rapidez y precisión. Por cierto que tal habilidad no es de ningún modo desdeñable; más aún, llega a ser francamente asombrosa cuando alcanza los grados de virtuosismo de una secretaria o de un calígrafo o transcriptor de profesión. No obstante, quienes se enfrentan a una hoja o a una pantalla en blanco teniendo la obligación de plasmar allí algo más que una lista de compras o de anotar una dirección, se dan cuenta de que la escritura abarca mucho más que la rapidez o la bella forma en la producción de las grafías convencionales.

Concebida como **proceso** (“acción de escribir”), en cambio, la escritura no se limita al aspecto de la materialización de los signos gráficos, a la colocación de letras sobre una superficie: incluye también la reflexión previa sobre qué se va a escribir, y la reflexión posterior sobre lo que se ha escrito. Así, podemos distinguir al menos tres etapas básicas en el proceso de la escritura: la *prerredacción* o etapa de preparación y planificación, la *redacción* o etapa de materialización de líneas escritas que forman enunciados, y la *postredacción* o etapa de revisión, corrección y adecuación del texto producido. Ciertamente, los nombres de las etapas difieren según los diversos enfoques teóricos y según los diversos autores. Por ejemplo, F. Smith las llama *prewriting* (= preescritura), *writing* (= escritura) y *rewriting* (= reescritura) (Smith, 1982: 104), mientras que D. Murray las denomina, respectivamente, *rehearsing* (= ensayo, preparación), *drafting* (= elaboración de borrador) y *revising* (= revisión) (Murray, 1982: 19). Otros especialistas proponen otras divisiones y subdivisiones del proceso (v. García Fernández, s.f.: 7; Mata, 1997: 41-43; Díaz, 1999: 73-98), pero, en general, podemos notar que los diversos análisis del proceso coinciden en distinguir un “antes” de la escritura y un “después” de la escritura, entre los cuales media el *escribir* en cuanto producción de caracteres.

El proceso de escritura se desarrolla como un continuo; por lo tanto, la división en etapas, períodos o estadios responde a una necesidad metodológica y didáctica. En efecto, los límites entre tales etapas son convencionales y no marcan la

sucesión unidireccional obligada: etapa 1, etapa 2, etapa 3, etc. En palabras de Smith:

(...) es difícil distinguir un “momento de escritura” que se halle claramente delimitado entre la preescritura y la reescritura. Más bien, la escritura efectiva se pierde en un área difusa de solapamiento entre los otros dos momentos (...). Pero la preescritura y la reescritura se funden la una en la otra cuando llegamos a la escritura propiamente dicha; en efecto, la preescritura, la escritura y la reescritura a menudo parecen ocurrir simultáneamente. (Smith, 1982: 104; traducción nuestra.)¹

En todo caso, como ya se mencionó, por razones didácticas y metodológicas convienen los enfoques que diferencian las etapas (son los llamados *enfoques lineales*), pues, por una parte, permiten estudiar el proceso de modo más racional, y por otra, ayudan a maestros y alumnos a clarificar las acciones encaminadas a la producción de textos, la cual, como bien sabemos, es una exigencia permanente en las aulas, especialmente las aulas universitarias.

2.2. LA FASE DE POSTREDACCIÓN O REESCRITURA

La escritura es un proceso lingüístico productivo, es decir, genera palabras de una lengua, materializadas, en este caso, en caracteres gráficos. Por lo mismo, la escritura puede ser un proceso comunicativo; pero, es bueno aclararlo, no siempre llega a serlo: en efecto, la escritura que no trasciende al escritor, es decir, al productor del texto, no es “comunicación” (al menos no lo es en su sentido más propio: hacer

¹ “(...) it is difficult to distinguish a ‘moment of writing’ lying neatly between the prewriting and rewriting. Rather the actual writing becomes lost in a fuzzy area of overlap between the two (...). But prewriting, writing and rewriting merge into each other when we come to the actual writing; in fact, prewriting, writing and rewriting frequently seem to be going on simultaneously.”

llegar un mensaje al *otro*, compartir ideas y sentires con el *otro*). Para que el escritor pueda estar razonablemente seguro de que lo escrito será accesible al lector, debe cumplir con ciertas normas desde la etapa previa de planificación, pero que solo puede verificar en la etapa de la postredacción, cuando el texto, o parte de este, ya se ha materializado.

La etapa de postredacción o *rewriting*, como la denomina Smith (vide supra; la traducción literal, “reescritura”, ha tenido gran fortuna en la terminología contemporánea), es definida por este mismo autor en los siguientes términos: “*Rewriting is the writer’s own response to what has been written*”. (Smith, 1982: 127.) (“*La reescritura es la respuesta del propio autor a lo que ha escrito*”; traducción nuestra.) Requiere que el escritor se convierta en lector de lo que escribe, y si bien puede realizar esta etapa cada vez que coloca una palabra, lo mejor es que lo haga cuando ya se tiene razonablemente avanzado el borrador del texto.

Siguiendo a otros autores, Smith distingue dos aspectos en la reescritura de un texto: *revision* (= *revisión*) y *edition* (= *edición*, y mejor, *corrección*). La revisión consiste en la lectura que hace el autor de su propio texto desde su propio punto de vista, es decir, verificando si lo escrito se corresponde con sus intenciones comunicativas; la edición o corrección, en cambio, requiere que el autor lea el texto desde el punto de vista de otro lector, real o potencial (Smith, 1982: 127). La distinción entre estos dos aspectos es valiosa porque tiene implicaciones importantes en la enseñanza de la escritura en cuanto proceso, como veremos a continuación.

2. 3. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Leamos lo que afirma Smith sobre el papel de un lector distinto del autor en el proceso de la escritura:

El propósito de corregir no es cambiar el texto, sino hacer óptimamente legible lo que está allí. No es necesario para el escritor realizar la corrección (...), y siempre es posible para cualquier escritor emplear a alguien más para que asuma la responsabilidad de lo que es esencialmente una habilidad de transcripción (...). A menudo es preferible que alguien más se encargue de la corrección final, pues resulta difícil para los escritores separar lo que saben, de lo que se proponen escribir. (Smith, 1982: 127; traducción nuestra.)²

Ahora bien, la corrección como “habilidad de transcripción” ha de entenderse así sólo en cuanto a los aspectos más superficiales de la escritura: la ortografía, las prescripciones de la norma y las convenciones de presentación formal de un texto; pero no ha de excluirse la posibilidad de que alguien distinto del autor intervenga en aspectos más complejos como la construcción de las frases. En todo caso, la importancia de la cita anterior reside en que justifica precisamente la intervención de una persona diferente del autor en la reescritura de un texto; proporciona la razón de la presencia de un orientador, de un guía, y este papel, en un contexto escolar, le corresponde principalmente al docente.

Así pues, la intervención revisora y correctora del maestro debe verse en su justa perspectiva: en la revisión ha de ser, principalmente, permitir la mayor parte de la iniciativa al alumno escritor, o en palabras de Cassany: *“actuar como lectores respetuosos del autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos”* (Cassany, 1989: 18). En cambio, en el segundo aspecto, la corrección, el maestro asume un papel más activo, y aun prescriptivo, pues las convenciones formales de la lengua, si bien no tienen carácter compulsivo *a priori*, si

² “The aim of editing is not to change the text, but make what is there optimally readable. It is not necessary for the writer to do the editing (...) and always is possible for any writer to employ someone else to take the responsibility for what is essentially a transcription skill (...). Often is preferable for someone else to undertake the final editing, because it is difficult for writers to separate what they know and what they intend to write.”

deben respetarse en cuanto modelos, cuya condición es normativa para la lengua escrita.

Es cierto que últimamente se ha puesto en tela de juicio esta concepción del maestro como experto que dirige (v. Cassany, 1989: “Introducción”), pero en fin de cuentas parece necesario recordar y reconocer que el buen maestro también lo es desde la autoridad de su saber: sus experiencias y conocimientos son, al menos como asunción verosímil, más numerosos y más complejos que los de sus alumnos en el área académica en que imparte conocimientos.

Tal es justamente la concepción de la enseñanza, y recíprocamente, del aprendizaje, que defienden las teorías sociocognitivistas, como la teoría del paradigma histórico-cultural de L. S. Vygotskii (Suárez, 1999: 6). Citemos, en apoyo e ilustración de esto, una comparación muy ilustrativa:

(...) aprendemos los usos lingüísticos en la medida que hacemos cosas con el lenguaje. Pero, de la misma forma de que la afirmación de que a conducir solo se aprende conduciendo no significa que nos colocamos arriba de la cuesta, nos sentamos al volante y pedimos que nos den un empujón al coche, sino que aprendemos a conducir en la medida que a nuestro lado se sienta alguien que ya sabe conducir y que contingentemente completa las conductas de conducir que no sabemos realizar solos, en la misma medida a hablar se aprende hablando y a escribir escribiendo, siempre y cuando haya alguien que nos enseñe a hablar mejor de como hablamos y a escribir mejor de como escribimos. (Vila, 1993: 226.)

2.4. LA DIFICULTAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y LA ESCRITURA COMO PROCESO COGNITIVO

Desde hace tiempo, la ciencia ha reconocido que la expresión escrita ofrece dificultades especiales a los usuarios de una lengua, sobre todo cuando tal expresión se apoya en una larga tradición de escritura y se sujeta a convenciones altamente formalizadas. La primera razón principal de tales dificultades radica en el modo de adquisición de la lengua escrita: mientras que, en condiciones normales, la oralidad del lenguaje es su manifestación primaria y se adquiere de manera “espontánea” (conviene matizar este término) por el simple contacto e interacción con los demás miembros de la misma comunidad lingüística. La lengua escrita, en cambio, requiere un aprendizaje más consciente, más regulado, y generalmente ocurre en un contexto de aprendizaje formal (la escuela, en nuestras sociedades contemporáneas) (v. Mata, 1997: 21).

La otra razón fundamental es que la escritura está normalmente destinada a leerse fuera de su contexto de producción: el lector, en efecto, accede a un texto que se ha producido en otras circunstancias espacio-temporales, y sin la ayuda que proporcionan los elementos expresivos característicos de la oralidad: timbre, volumen, tono, gestos, ademanes. Todo ello debe ser suplido con palabras materializadas en caracteres escritos, y exige mayor esfuerzo de comprensión de parte del lector, y mayor esfuerzo de autor para adaptarse a esa comprensión. En efecto, el escritor depende enteramente del manejo adecuado de los signos visuales si pretende realizar una comunicación exitosa (v. Mata, 1997: 21-22; y Ong, 1987: 102-103).

A más de esto, si consideramos que, desde el punto de vista cultural, la escritura es una tecnología, es decir, un instrumento cuyo manejo requiere un “saber hacer” (v. Ong, 1987: 82-86), diversas competencias están implicadas en la producción de textos escritos. Tales competencias se manifiestan a través de numerosas habilidades o conocimientos prácticos específicos: conocer una lengua,

conocer un sistema de escritura, conocer un instrumento de escritura, conocer la función social de la escritura, practicar la lectura, tener conocimiento del mundo y de la interrelación de sus constituyentes, conocer la estructura de los tipos de texto, conocer el tema, conocer las características del destinatario... (Para la enumeración exhaustiva de estas capacidades, v. Mostacero, 2000: 4).

Considerado todo lo anterior, huelga decir que el desarrollo de los procesos de escritura es realmente complejo, y necesita la presencia colaborativa de un orientador, con lo cual reforzamos los argumentos que dimos más arriba para justificar la intervención docente.

2.5. ¿CORRECCIÓN O REVISIÓN?

Justificada (a nuestro juicio) la intervención docente, resulta oportuno preguntarse qué nombre le cuadra mejor a esta: ¿corrección o revisión? Si bien el lenguaje común con frecuencia hace sinónimas estas palabras, y aunque ya adelantamos un poco la cuestión en los puntos 2.2 y 2.3, verifiquemos si tal equivalencia es válida según los léxicos generales. Consultemos, pues, el **Diccionario** de la Real Academia Española (22.^a ed., 2001), y en primer lugar, la definición del vocablo *corrección*:

corrección. (Del lat. correctio, -onis). f. Acción y efecto de corregir o de enmendar lo errado o defectuoso. || 2. Calidad de **correcto**, libre de errores o defectos. || 3. Calidad de la persona de conducta irreprochable. || 4. Reprensión o censura de un delito, falta o defecto. || 5. Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otros género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección. || Ret. Figura que se comete cuando, después de dicha una palabra o cláusula, se dice otra para corregir lo precedente y explicar mejor el concepto. || **disciplinaria.** Castigo leve que el superior impone por faltas de algún subordinado. || **fraterna,** o

fraternal. Reconvencción con que privadamente se advierte y corrige al prójimo un defecto. (...)

Complementemos lo anterior con la definición del verbo correspondiente:

corregir. (Del lat. corrigere.) tr. Enmendar lo errado. || 2. Advertir, amonestar, reprender. || 3. Fig. Disminuir, templar, moderar la actividad de una cosa. (...)

Veamos ahora que definición de **revisión** ofrece el mismo diccionario:

revisión. (Del lat. revisio, -onis). f. Acción de revisar. (...)

E igualmente, complementemos esta definición con la del verbo correspondiente:

revisar. tr. Ver con atención y cuidado. || 2. Someter una cosa a nuevo examen para corregirla, enmendarla o repararla.

Habiendo leído lo anterior, podemos afirmar, entonces, que los vocablos “corrección” y “revisión” no son sinónimos, y que la distinción semántica está incluso consagrada en el diccionario general de mayor autoridad en nuestra lengua. “Corrección” es *enmienda* y “revisión” es *examen* o *comprobación de la corrección (= calidad de correcto) de algo*. En el caso que nos atañe, este “algo” son los textos escritos. A la misma conclusión llegó, mucho antes que nosotros, Cassany, quien recomienda evitar la confusión, al menos en el contexto pedagógico (1989: 25-26).

Así pues, convenimos en mantener esta distinción, pues podemos aplicarla con provecho a la didáctica de la escritura. Ciertamente, la **revisión** (*examen o análisis del texto*) y **corrección** (*enmienda o modificación del texto*) son funciones que pueden

ser ejercidas tanto por el docente como por el alumno; sin embargo, a efectos de nuestro trabajo, al profesor le corresponde, de modo eminente, la **revisión**, efectuada según sus criterios de experto, mientras que al alumno toca cumplir propiamente la **corrección**, puesto que éste es quien debe introducir (guiado por el criterio del experto) las modificaciones o enmiendas en sus propios textos.

Por otra parte, la distinción también nos será útil porque con ella podremos evitar la connotación negativa de la palabra *corrección* como *reprensión*, *censura* o *reconvención* (vide supra).

2.6. EL CRITERIO DE CORRECCIÓN

Hemos visto que en el proceso de producción de un escrito podemos distinguir una etapa en la que se efectúa la revisión y corrección, y que en esta etapa se justifica la intervención de un orientador. En el contexto escolar, este orientador o guía es, como bien sabemos, el docente.

Ciertamente, la mayoría de los docentes tiene entre sus funciones más importantes el procurar que sus alumnos compongan textos escritos, los cuales hay que revisar y corregir, no con intención punitiva, por supuesto, sino para ayudar a los aprendices a alcanzar niveles cada vez mayores en la producción textual. Pero surge entonces un problema que puede resultar de solución difícil al considerarse sus implicaciones para la evaluación: ¿Qué criterio de corrección ha de aplicarse a los textos de los alumnos?

Tradicionalmente, el contexto escolar ha juzgado que el lenguaje correcto es aquel que se adecua a la variedad suprarregional o supradialectal, conocida por los nombres de *lengua culta*, *lengua formal*, *lengua estándar* o *lengua general* (según los diversos enfoques teóricos y las diversas nomenclaturas, no siempre equivalentes del todo). Esta variedad tiene su manifestación más paradigmática en la lengua escrita (v.

Seco, 1986: XVIII), especialmente la que se materializa en obras de prestigio cultural; ello explica la fuerte tendencia a identificar el “lenguaje correcto” con el lenguaje de los libros.

Como puede notarse, este criterio, que denominaremos normativo, desconoce o pasa por alto el hecho incontestable de que la lengua culta, aunque es una variedad muy especial por su importancia histórica y cultural, es una variedad entre otras muchas que tienen igual derecho de existir y de manifestarse en sus contextos naturales, pues responden a las necesidades comunicativas de sus hablantes (v. Seco, *ibidem*; Mostacero, 1994: 199-201).

Si consideramos que el aula reproduce en pequeña escala lo complejo de una sociedad, el docente encontrará entre sus alumnos diferentes variedades lingüísticas, las cotejará entre sí y con la suya propia, y se verá en la necesidad de tomar decisiones de corrección lingüística según un criterio (v. Mostacero, 1994: 200). Si asume y aplica exclusivamente un criterio normativo a rajatabla, el maestro incurrirá en el prejuicio lingüístico de despreciar los usos “no cultos” de sus alumnos. e incluso de juzgar negativamente a los usuarios de estas formas, lo cual puede generar situaciones francamente antipedagógicas (v. Rodríguez, 1995: 33).

Conviene, pues, saber que existe otro criterio de corrección, que tiene en cuenta la situación de uso y la función del texto como acto comunicativo, y por consiguiente, toma en cuenta la existencia necesaria de diversas variedades lingüísticas. Según este criterio, que podemos denominar comunicativo, un texto presenta un lenguaje correcto si se adecua exitosamente a la situación y a la función para la cual fue compuesto (requisito que puede cumplir cualquier variedad no culta de una lengua). Si se comprende esto, se entenderá también que, desde un punto de vista científico, no existen variedades intrínsecamente mejores ni peores, ni superiores ni inferiores, ya que cada una tiene su lugar en los diversos contextos y funciones comunicativos.

Ahora bien, recordemos nuevamente que la lengua culta es una de las variedades que presenta un idioma de amplia tradición escrita, v. gr. , el español; en consecuencia, a esta variedad le corresponden contextos y funciones comunicativas específicos y adecuados a su realización. Fijándonos en esto, podemos entonces afirmar que, aplicados convenientemente, el criterio normativo y el comunicativo no son excluyentes; más aún, podríamos aseverar que el criterio normativo, bien entendido, se incluye en el comunicativo: la lengua culta es comunicativamente correcta cuando se emplea en las situaciones y funciones adecuadas (esta afirmación es justificada particularmente por la *etnografía de la comunicación*; v. Lomas et al., 1993: 40).

¿Cuáles son esas situaciones y funciones adecuadas para la lengua culta? Son, esencialmente, las formales y académicas, en las que se incluyen, por supuesto, los contextos escolares. Efectivamente, la escuela promueve el empleo de la variedad culta, pues ésta ha servido de base para la formación y desarrollo de la lengua escrita. Y como bien sabemos, la escuela es la institución donde se aprende y se emplea intencionalmente la lengua escrita a objeto de acceder a otros conocimientos, expresados, formalizados y organizados en textos escritos (v. Obregón, citado por Mostacero, 1994: 201).

Por lo tanto, el maestro debe facilitar a los alumnos el conocimiento de la variedad culta, por ser la variedad de la comunicación en un contexto formal escolar. Al enseñar y orientar el uso de esta variedad, el docente se valdrá necesariamente de un criterio normativo, que debe apoyarse, ya hemos aclarado, en el criterio comunicativo. Evidentemente, la aplicación del criterio normativo es válida solamente para los textos escritos de carácter formal-escolar o académico, pues resulta inadecuado desde el punto de vista científico para evaluar las variedades no cultas que emplean natural y apropiadamente los alumnos en otras situaciones y para otras funciones.

Pero cabe aquí preguntarse en qué ha de basarse el criterio de corrección normativo. Esto lo trataremos en el punto siguiente.

2.7. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA

Parece obvio responder que la aplicación de un criterio de corrección normativo (orientado comunicativamente, eso sí) en la producción de textos escritos ha de basarse en la gramática. En efecto, si la lengua escrita se ha formado y desarrollado a partir de la variedad culta o estándar de un código lingüístico, y esta variedad ha sido fijada por medio de nomenclaturas y reglas gramaticales, resulta indispensable el conocimiento de estas nomenclaturas y reglas para una comprensión más cabal y un manejo más consciente y seguro de las convenciones de la expresión escrita (v. Zayas, 1994: 199).

Pero, ¿qué orientación debe darse a la enseñanza de la gramática para que resulte útil en el proceso de redacción, especialmente en la etapa de postredacción? Una orientación de exclusivo análisis y reconocimiento de categorías gramaticales, es decir, las actividades promovidas por la enseñanza tradicional de la gramática, ha resultado ineficaz para ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia comunicativa a través de textos escritos.

Ciertamente, desde la difusión de los aportes teóricos del estructuralismo europeo, hay argumentos científicos para considerar la *lengua* como un sistema abstracto e ideal, pero una cosa son los conceptos de una disciplina científica, y otra la aplicación de principios teóricos con fines didácticos. En efecto, una interpretación inadecuada, primero de la visión tradicional sobre el lenguaje, y luego de la concepción estructuralista sobre la *lengua*, ha llevado, quizás como “efecto secundario”, a limitar el conocimiento del idioma al manejo y memorización de conceptos o abstracciones sin aplicación evidente para los alumnos. En consecuencia, esta visión estrecha de la

enseñanza gramatical escolar ha obviado el hecho de que una lengua se manifiesta, se materializa y se actualiza en el uso concreto de los hablantes (v. Páez Urdaneta, 1996: 39-47).

En vista de lo anterior, resulta claro que un nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática debe orientarse a lograr que los alumnos se valgan de las nociones, reglas y categorías gramaticales que les sean útiles para la composición de textos escritos. No ha de negarse que, sobre todo en los niveles avanzados de escolaridad, el reconocimiento de las unidades léxicas y sintáctico-funcionales es provechoso para la reflexión lingüística del estudiante (v. Páez Urdaneta, 1996: 95-104); sin embargo, más importante que el manejo memorístico de estas categorías abstractas es la aplicación que pueden tener para la construcción adecuada de un texto escrito. Es aquí donde se hace pertinente, desde el punto de vista pedagógico, la noción de cohesión textual (= la trabazón de enunciados sucesivos por medios léxicos o gramaticales), pues implica el uso de procedimientos ampliamente estudiados por la teoría gramatical incluso desde la Antigüedad, como la concordancia, la sustitución por pronombres y el empleo de los relativos. Se trata, pues, de una perspectiva gramatical-textual, más amplia y más atenta al uso concreto de los recursos que ofrece un código lingüístico para la construcción de mensajes conformados por elementos en interrelación (v. Zayas, 1994: 200-202).

En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica, la gramática no ha de verse como un fin en sí misma, sino como “*un valioso instrumento para ayudar a los estudiantes a que adquieran un dominio práctico de su lengua*” (Páez Urdaneta, 1996: 43). O bien, como afirma Zayas:

La reflexión gramatical en la educación obligatoria [y en un taller de redacción, añadimos nosotros] ha de estar orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables. Este es el principal criterio para seleccionar los contenidos

gramaticales, para distribuirlos a lo largo de la etapa educativa y para incluirlos en la secuencia didáctica en interacción con actividades de uso de la lengua. (Zayas, 1994: 221.)

Concebida de este modo, la gramática tiene plena validez en una didáctica de la escritura, y proporciona la base adecuada para la determinación y aplicación de criterios normativos de corrección a los textos escritos que han producido los estudiantes.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que pretendemos desarrollar se inscribe dentro del paradigma cualitativo, pues da preeminencia a la consideración en profundidad de los datos obtenidos en un contexto particular, y el investigador es consciente de ser parte integrante de la situación estudiada (v. Martínez Miguélez, 2000: 3). Además, está orientada hacia el proceso y asume el carácter variable (esto es, dinámico) de la realidad bajo observación (v. Cook y Richards, citados por Hurtado de Barrera, 1997: 7).

Dentro del citado paradigma, nuestra investigación asumirá la perspectiva de la investigación interactiva o investigación acción, pues busca producir un efecto (en nuestro caso, mejorar la eficacia de la revisión y corrección en los textos producidos por universitarios), manejando elementos de intervención (la propuesta en sí) sobre las causas probables de la situación inicial (v. Hurtado de Barrera, 1998: 139; y Martínez Miguélez, 2000: 2). En otras palabras, se trata de una investigación que procurará modificar un estado inicial por medio de una propuesta de intervención pedagógica.

3.2. EL CONTEXTO

La Universidad de Los Andes (ULA), cuya sede se encuentra en la ciudad de Mérida (Estado Mérida, Venezuela), tiene un Núcleo de extensión en la ciudad de San Cristóbal (Estado Táchira). Es allí donde ejercemos nuestras funciones docentes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, en dos secciones de la carrera de Educación por régimen anual, y de Taller de Competencias Comunicativas 10, en una sección del primer año de la carrera de Comunicación Social.

Las clases se dan en dos edificios adyacentes de cuatro pisos, situados en los terrenos de la ULA Táchira en el sector de Paramillo. Los salones de estos edificios son espaciosos y bien iluminados, pero a menudo el ruido causado por las labores de mantenimiento, la proximidad de dos obras en construcción y la conversación bulliciosa en los pasillos interiores estorban a ciertas horas el buen desarrollo de las clases.

En cuanto a la comunidad universitaria que realiza sus actividades en estos espacios, predominan, lógicamente, los jóvenes bachilleres que conforman la población estudiantil, cursantes de las cuatro carreras que ofrece la ULA Táchira (además de las ya mencionadas, están Administración y Medicina). Los estudiantes provienen de muy diversas poblaciones tachirenses, y aun de otros Estados, como Mérida, Barinas y el Zulia.

Respecto a los alumnos de primer año, con los cuales hemos tenido ocasión de compartir semana tras semana un horario académico durante el último año lectivo, hemos observado, en gran parte de los estudiantes, ciertos problemas en cuanto al manejo productivo de la lengua escrita: no sólo errores grafemáticos (que son los más evidentes, aunque no los más importantes), sino también “vicios” de dicción y construcción (“vicios” en cuanto violaciones de la lengua estándar, se entiende), faltas de puntuación, e interferencias constantes de la lengua oral en la lengua escrita, todo lo cual se refleja en la falta de claridad conceptual y formal de sus producciones textuales.

La mayoría de los estudiantes parecen reconocer, al momento de presentar o recibir ya corregidas sus pruebas y trabajos escritos, que presentan fallas, aunque no sepan detectarlas o nombrarlas con precisión, y muchos admiten que las lagunas y las deficiencias en su desempeño como productores de textos para las asignaciones académicas son consecuencia, en gran parte, de la calidad de la educación que han recibido y de la cual acaban de egresar.

3.3. MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

En un principio, habíamos pensado aplicar nuestra propuesta en una sección (la 04) de la asignatura del Taller de Competencias Comunicativas 10, del primer año de la carrera de Comunicación Social, durante el año lectivo 2000. La sección estaba compuesta de veinticinco (25) alumnos.

Las razones de nuestra primera elección fueron tres: la naturaleza de la asignatura (en esencia, un taller de redacción española), el horario (seis horas semanales continuas), y el relativamente corto número de alumnos. Sin embargo, conforme transcurría el período lectivo, nos vimos enfrentados con graves dificultades, entre ellas la asistencia muy irregular de los estudiantes, y su falta de convicción respecto a la importancia de mejorar su expresión escrita.

En consecuencia, decidimos escoger otro grupo muestra: la sección 01 de Educación por régimen anual, mención Inglés, en la cátedra de Lenguaje y Comunicación (que también está a nuestro cargo). Este grupo ofrecía la gran desventaja de estar compuesto por un número mucho mayor de alumnos: cuarenta y ocho (48) si se contaban los cursantes “supernumerarios” o no incluidos en el listado, los cuales tuvieron autorización para integrarse a dicha sección. No obstante, tal inconveniente fue ampliamente compensado por la asistencia mucho más regular y constante de los estudiantes, y la mejor disposición de estos para atender a las lecciones y participar en las actividades asignadas. Trabajamos con ellos durante el año lectivo 2000-2001, en el horario de lunes y martes de siete a ocho y media de la mañana (07.00 - 08.30 a. m.), es decir, cuatro horas académicas por semana.

Respecto al hecho de que la sección escogida fuese de la mención de Inglés, ello no significó problema alguno. En efecto, sea cual fuere la mención (Inglés, Castellano, Matemáticas o Geografía), todos los estudiantes de Educación por régimen anual deben cursar un “año básico” de asignaturas comunes, entre ellas la de Lenguaje y Comunicación.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recolección de datos fueron:

- Una prueba diagnóstica de redacción, para determinar las necesidades que presenten los alumnos del grupo de estudio en cuanto a la composición de textos escritos.
- Cinco cuestionarios escritos: 1) sobre la percepción y actitud que tienen los alumnos de la muestra con respecto a la revisión y corrección que se hace de sus textos, 2) sobre la opinión de los estudiantes acerca de la adecuación y comprensibilidad del sistema de símbolos propuesto, 3) sobre el desempeño particular de cada alumno en una de las versiones de sus textos, 4) sobre la opinión de los estudiantes sobre el sistema reformado de símbolos, y 5) sobre la opinión general de los alumnos acerca del trabajo en clases con textos narrativos y con el sistema de símbolos.
- El portafolios (una carpeta *ad hoc*) de versiones reescritas de los trabajos de redacción asignados en clase, con las modificaciones que tanto el profesor como el alumno hayan considerado necesarias y adecuadas. Las diversas versiones de los textos fueron manuscritas, pues la escuela de Educación no cuenta con la suficiente cantidad de ordenadores para que puedan emplearse como instrumentos de escritura en las aulas.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Ya hemos mencionado que una de las actividades académicas que más se les exige a los estudiantes de los niveles avanzados de escolaridad es el dominio de las convenciones de la lengua escrita y de las maneras de organizar la información de modo inteligible y conforme a la norma. Este dominio debe evidenciarse en las producciones textuales que los alumnos elaboran para cumplir diversas asignaciones en las materias que cursan.

Tal exigencia es constante y, por tanto, una propuesta que se encamine a perfeccionar o al menos posibilitar un mejor manejo de la expresión escrita redundaría en beneficio del rendimiento estudiantil. Esto puede lograrse de varias maneras, entre las cuales no es la menos importante el ayudar a los alumnos a reconocer con precisión qué clase de faltas presentan sus textos, condición que parece indispensable para efectuar una corrección pedagógicamente eficaz. De este modo, se favorecería un mayor grado de participación del estudiante en la revisión y rectificación de sus escritos, con lo cual se le permitiría, por medio de la práctica, alcanzar un mayor grado de autonomía para producir textos más adecuados tanto desde el punto de vista normativo como desde el punto de vista comunicativo.

Así pues, a fin de intentar solucionar la situación anteriormente expuesta (véase igualmente 1.1), proponemos la creación y aplicación de un sistema de signos de revisión de textos.

4.2. OBJETIVOS

En cuanto propuesta de intervención didáctica, la aplicación de un sistema de signos de revisión en el trabajo de composición de textos en el aula pretende alcanzar tres objetivos (los dos primeros, coincidentes con el objetivo general de la investigación):

- Facilitar al docente la labor de revisión y corrección de los textos, haciéndola más económica y racional, y menos dependiente de la subjetividad de la “impresión general” que le haya causado un texto.
- Permitir a los alumnos conocer con mayor precisión cuántas y cuáles fallas presentan sus textos, por medio de la observación atenta de las marcas de corrección puestas en éstos, con la intención de introducir las modificaciones y mejoras necesarias.
- Proporcionar a los alumnos las nociones básicas de ortografía y redacción que les permitan adecuar sus textos, de modo más consciente y productivo, a los criterios de corrección lingüística de la norma escrita y a la situación comunicativa en un contexto académico.

4.3. PLAN DE ACTIVIDADES

4.3.1. Construcción del sistema de símbolos

Ahora bien, ¿cómo obtener un sistema de símbolos de corrección adecuado a nuestras necesidades y propósitos? En primer lugar, es necesario revisar sistemas

análogos elaborados o simplemente presentados por quienes nos han precedido, sea con intenciones didácticas, sea con otras finalidades (Cassany, Vallés Arándiga, Valle, Sabaté, Martínez de Sousa, diario **El País**). En segundo lugar, para que el sistema responda a las necesidades particulares de nuestro contexto, se debe realizar una labor previa de clasificación de las fallas más frecuentes que presentan los escritos de los alumnos universitarios de nuevo ingreso (sección 01 de Educación, mención Inglés) con los que compartimos todo el período lectivo 2000-2001. En tercer lugar, ya que se trata de una propuesta con un fin didáctico, se requiere consultar a los alumnos para que tengan participación en la conformación del sistema de símbolos (v. Cassany, 1989: 71-74). Pero así como es necesario tener en cuenta la opinión de los alumnos, así mismo es importante no pasar por alto la experiencia de los colegas docentes del área de lengua en las labores de revisión y corrección de textos. Por tanto, nos pareció conveniente solicitar de estos colegas que compartan sus marcas personales y los criterios que sustentan su elección y aplicación, para conformar entonces un sistema ecléctico que aproveche el saber de profesores de la misma institución; de este modo, tendrá mayores posibilidades de aplicación conjunta en varias cátedras, al menos las adscritas al área de lengua.

En todo caso, reconocemos que no podemos partir de cero, y que puede y debe aprovecharse aquello que nos puedan brindar los autores, los alumnos y los colegas.

En suma, se trata de construir un sistema de símbolos de revisión basado en: 1) algunas propuestas publicadas por estudiosos del tema, 2) las contribuciones de colegas expertos en tareas de revisión y corrección, y 3) las opiniones y observaciones pertinentes de alumnos cuyos textos serán objeto de revisión y corrección. Nuestra propuesta se dirige a adecuar a nuestro contexto y necesidades todos estos aportes, para que las marcas discriminen de modo más conveniente y claro las fallas más frecuentes (con finalidad práctica y evaluativa), y especialmente, para que sean fácilmente interpretadas por los productores de los textos, es decir, los

estudiantes mismos. Es cierto que no se trata de una propuesta absolutamente original, ni mucho menos, pero sí es la primera vez que se realiza un estudio semejante en la ULA Táchira (y tal vez en el país, según nos ha dicho nuestro tutor), con miras a comprobar y lograr, en la medida de lo posible, su utilidad práctica, didáctica y evaluativa.

Una vez obtenido un sistema de marcas satisfactorio, se procedería a aplicarlo en los textos que deban realizar los estudiantes como asignaciones de redacción para el Taller. A partir de la información suministrada por estas marcas, y la proporcionada por el profesor en las clases teóricas (relativas a ortografía y principios de composición), los alumnos tendrían ocasión de reelaborar sus textos e ir presentando versiones sucesivas más adecuadas, que se archivarían en un portafolio de trabajos como testimonio de la evolución del proceso, y se confrontarían con la versión final.

4.3.2. Cronograma general

La aplicación de la propuesta se realizó en dos fases, separadas por un período intermedio:

- **Primera Fase (octubre de 2000 – diciembre de 2000):** Consistió en la elaboración de un sistema piloto de símbolos de revisión a partir de la prueba diagnóstica y las obras consultadas, la prueba diagnóstica, el cuestionario inicial y los primeros trabajos de composición de los alumnos (dos textos narrativos, I y II, en sus distintas versiones o reescrituras).
- **Período Intermedio (enero y febrero de 2001):** Se suspendió temporalmente la aplicación de la propuesta, debido a que en este lapso debió trabajar con la sección la bachiller Orlevys Yelitza Ortiz, pasante de Educación (mención

Castellano y Literatura; hoy es licenciada en ejercicio de su profesión), quien dio clases supervisada por el docente de la cátedra de Lenguaje y Comunicación y por la profesora Luz Marina Sarmiento, de la asignatura *Prácticas Profesionales V*. Se procuró que las clases de la pasante contribuyeran a solventar diversos problemas ortográficos y de redacción que presentaban los alumnos de la sección 01.

- **Segunda Fase (finales de febrero de 2001 – principios de mayo de 2001):** Se reanudó la aplicación de la propuesta, habiéndose analizado y tenido en cuenta los resultados que se obtuvieron en la primera fase. Se modificó el sistema de símbolos conforme a las necesidades detectadas y a ciertas sugerencias aportadas por los estudiantes mediante otro cuestionario, y se aplicó ese sistema a otros dos ejercicios de redacción (textos III y IV, en sus distintas versiones o reescrituras).

II. PRIMERA FASE DE APLICACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Como ya hemos explicado anteriormente (pp. 30-31), aplicamos nuestra propuesta en dos fases, separadas por un período intermedio. La primera se ejecutó entre octubre y diciembre de 2000, es decir, en los inicios del año lectivo que había comenzado en julio de aquel año.

Esta primera fase tuvo carácter preparatorio, y nos dio la oportunidad de corregir y reorientar varias ideas y prácticas confrontándolas con la realidad. Ciertamente, cometimos errores, y salieron a la luz diversas dificultades que requirieron una reflexión mejor sustentada y la asunción de nuevos retos, no previstos cuando se decidió emplear un sistema de símbolos de revisión.

Estas páginas se redactaron, por supuesto, después de la aplicación de la propuesta, lo cual, teóricamente, nos daba la oportunidad de acomodar los datos, de tal modo que diese la impresión de que todo marchaba según lo esperado y planificado. Hemos decidido, sin embargo, ser consecuentes con el paradigma investigativo que adoptamos, por lo cual mostramos esta primera fase como lo que resultó en realidad: una suerte de autoevaluación de la propuesta, que expuso necesidades, posibilidades y limitaciones no consideradas de antemano. Así lo percibimos al concluir la aplicación, y no dejamos de aprovechar las lecciones que ello nos ofreció. Afortunadamente, el que la aplicación de la esta fase coincidiera con los meses iniciales del año lectivo, nos brindó la ocasión de poder trabajar sin apremio hasta el final del período académico (mayo de 2001), por lo cual tuvimos tiempo suficiente para introducir las rectificaciones que juzgamos necesarias.

La primera fase de aplicación consistió básicamente en lo siguiente: *a*) construcción del sistema de símbolos de revisión, *b*) aplicación del **Cuestionario 0**, y *c*) empleo del sistema en la revisión de los primeros ejercicios de composición.

A continuación, expondremos con detenimiento cada uno de estos puntos.

2. CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE SÍMBOLOS

2.1. BASES PARA LA CREACIÓN DEL SISTEMA

Para elaborar un sistema de marcas que satisficiera nuestras necesidades y propósitos, dedujimos que era necesario realizar una labor previa de clasificación de los errores más frecuentes que presentan los textos de los estudiantes de nuevo ingreso de la ULA Táchira con los cuales compartimos un año lectivo (2000-2001). En segundo lugar, ya que se trata de un contexto universitario, se justifica aun más una mayor participación de los estudiantes en el proceso, por lo cual se les brindó la oportunidad de intervenir en la conformación y en el ajuste del sistema de símbolos (v. Cassany, 1989: 71-74).

Por otra parte, así como es necesario tener en cuenta las opiniones de los alumnos, así mismo es importante no pasar por alto la experiencia de otros docentes del área de lengua en las labores de revisión y corrección. Por ello juzgamos conveniente solicitar de algunos profesores que compartieran sus procedimientos y criterios para efectuar aquellas labores; esto, con la finalidad de conformar entonces un sistema que cuente con mayores posibilidades de aplicación conjunta en varias cátedras.

En tercer lugar, nos pareció indispensable y obligado considerar la existencia y aplicabilidad de sistemas semejantes al que pretendemos afinar, y que ya se han empleado, o al menos propuesto, para facilitar y estandarizar la revisión y corrección, ya sea con fines pedagógicos, ya sea para la corrección de estilo tipográfica. Seis (6) son las fuentes principales que hemos consultado al respecto: Cassany (1989: 71-76), Sabaté (1998: 193-203), Valle (1998: 79-84), Vallés Arándiga (2000: 45-52), Martínez de Sousa (2001: 175-178) y el diario español **El País** (1999: 657-661).

2. 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Además de efectuar las consultas bibliográficas pertinentes, determinamos aplicar un cuestionario dirigido a los alumnos, para que manifestaran sus opiniones sobre la necesidad y utilidad de que se revisaran y corrigieran sus escritos, y para que ofrecieran sugerencias.

Por otro lado, juzgamos igualmente necesario conocer de primera mano las posibles fallas en la redacción de los textos de nuestros estudiantes; en consecuencia, decidimos asignar la elaboración de un texto de carácter narrativo que funcionaría como prueba diagnóstica, y como fuente básica para la clasificación de los errores y su categorización a los fines de nuestro proyecto.

2. 3. EL “SISTEMA PILOTO” DE SÍMBOLOS

Con el propósito de no retrasar en exceso la creación de un sistema de signos de corrección mientras se esperaban las respuestas de los colegas al cuestionario correspondiente (ya había comenzado el año lectivo, y paralelamente a la investigación debíamos cumplir nuestro trabajo docente), y mientras se aguardaba asimismo el momento oportuno para aplicar el otro cuestionario a nuestro grupo de alumnos, decidimos modificar un tanto nuestro plan inicial y construir un "sistema piloto" de símbolos de revisión. En efecto, nos pareció mucho más práctico elaborar un sistema de símbolos preliminar que sirviese de base sobre la cual introducir las modificaciones oportunas, según la información que se esperaba recibir. Así pues, teniendo en cuenta la bibliografía consultada, la primera prueba de redacción, y nuestra experiencia en la revisión constante de textos en casi dos años de funciones docentes, llegamos al siguiente sistema (octubre de 2000):

1. *Aspecto gráfico:*

-  = revisar puntuación (quitar, añadir, sustituir)
-  = revisar ortografía (grafemas)
-  = revisar acentuación
-  = letra confusa o ilegible
-  = cambiar por minúscula
-  = cambiar por mayúscula
-  = añadir espacio, separar palabras
-  = suprimir espacio, juntar palabras
-  = suprimir letra o carácter
-  = añadir palabra(s) que debe(n) intercalarse
-  = suprimir palabra(s)

El **aspecto gráfico** abarca lo relativo a las convenciones ortográficas: letras, tildes, mayúsculas, separación de palabras, puntuación y disposición formal de las líneas en los renglones.

2. *Aspecto léxico-semántico:*

-  = cambiar por otra palabra o expresión más precisa o adecuada
-  = deshacer repetición léxica

3. *Aspecto léxico-morfológico:*

☐ = revisar forma (morfología) de la palabra (accidente gramatical: número, género, persona, tiempo...)

Los **aspectos léxicos** atienden a errores que pueden corregirse por simple sustitución de una palabra en particular. En beneficio de la claridad, y para facilitar la labor correctiva del estudiante, hemos distinguido dos categorías:

- **Aspecto léxico-semántico**, que se refiere al significado de los vocablos y a los lexemas.
- **Aspecto léxico-morfológico**, que trata de los accidentes gramaticales y del fenómeno cohesivo de la concordancia.

4. *Aspecto sintáctico-semántico:*

└ = problema en la redacción de la frase u oración

└^(...) = faltan más elementos, información o explicación

└? = se pierde el referente (¿cuál es el sujeto, el antecedente, el modificado?)

└¿? = idea confusa o incomprensible

└! = idea extraña o contradictoria

El aspecto **sintáctico-semántico** intenta abarcar las principales implicaciones sintácticas y lógicas de la redacción, y atiende a los errores que no pueden corregirse por simple modificación de una palabra, sino por cambio de construcción.

A todos los anteriores se añaden dos signos auxiliares:

↘ = continúa la misma corrección en la línea siguiente (para palabras o frases que se cortan al final del renglón y continúan en el siguiente)

↪ ↩ = comparar con, revisar según (para elementos que se hallan alejados o cuya relación no se percibe a simple vista)

ALGUNOS EJEMPLOS DE USO

(tomados de los textos de los estudiantes):

Aspecto gráfico:

- El señor Lopez Δ se despertó muy temprano
- v]ofetada
- bi $\text{\textcircled{Q}}$ n
- $\text{\textcircled{?}}$ o le dio tiempo
- la historia de la $\text{m}A$]divina
- restaurante La $\text{M}g$]iralda
- ¿Por \# qué?
- se van $\sqrt{\text{}}$ enamorar

Aspecto léxico-semántico:

- tiró todo $\text{\textcircled{a}}$ la borda
- se $\text{\textcircled{emocionó}}$.. se $\text{\textcircled{emocionó}}^R$

Aspecto léxico-morfológico:

- 3 niños... **el cual** son una hembra y dos varones

Aspecto sintáctico-semántico:

- ... la enigmática mujer, que el sin conocerla ya estaba enamorado de ella.
(anacoluto)
- Luego [la adivina] sacó la segunda carta la cual decía que iría? (¿la adivina o el hombre que consultaba con ella?)
- ... todos sus pensamientos que tenía para con ella, ahora era una mirada de sorpresa y disgusto, pensando al mismo tiempo –yo sabía que esa mujer no era de confiar y que no se podía equivocar y que debería de estar completamente seguro de lo que podría hacer con esa mujer. ¿?

La prueba de redacción que nos ayudó a crear el anterior sistema consistió en la versión preliminar de un texto de dos páginas sobre lo que hace cada alumno en un día normal de su vida. Sobre las características de este texto, véase el punto 4.2.

En cuanto a la forma de los signos, nos hemos basado, en parte, en la que tienen las marcas propuestas por los autores citados (véase p. 34). Hemos procurado que los signos referentes a un mismo aspecto (gráfico, léxico, etc.) fuesen semejantes y a la vez fácilmente discernibles por un rasgo distintivo. Asimismo, los hemos dibujado de tal manera que, salvo una excepción (“suprimir palabra”), no atravesaran u ocultasen ninguna letra del manuscrito, a fin de que el texto con marcas de revisión permaneciese legible.

3. CUESTIONARIO SOBRE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA CORRECCIÓN (CUESTIONARIO 0)

3.1. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Una vez hecha la prueba de redacción anteriormente mencionada, y habiéndose entregado a los estudiantes sus versiones ya revisadas y anotadas con el sistema de símbolos, se les pidió que respondiesen (07/11/2000) el que denominamos **Cuestionario 0**. Las preguntas fueron las siguientes:

CUESTIONARIO 0

1. *¿Consideras que es necesario que se revisen y corrijan tus textos?
¿Por qué?*
2. *Observa con atención tu texto y las marcas que presenta. ¿Cómo te sientes al ver tu texto con esas marcas: las aceptas como parte del proceso, te molestan, te hacen sentir dependiente de profesor o deficiente, te son indiferentes? ¿Por qué?*
3. *¿Entiendes qué quieren decir las marcas o a que aspecto de la redacción se refieren? Explica.*
4. *¿Crees que las marcas de revisión (no necesariamente estas mismas) podrían ayudarte a mejorar la redacción de tus textos? ¿Por qué?*
5. *¿Qué harías tú en lugar del profesor para indicar la corrección de un texto: un sistema de marcas u otro recurso? Explica.*
6. *En caso de opinar favorablemente sobre un sistema de marcas de revisión, ¿te gustaría participar en su elaboración dando sugerencias, o aceptas simplemente lo que proponga o imponga el profesor? ¿Por qué?*
7. *Si decides intervenir, ¿qué propones que se revise o corrija?
Menciona sugerencias que creas útiles*

3.2. RESULTADOS

Las respuestas del cuestionario fueron *libres*, es decir, no predeterminadas por una lista de opciones. Por ello, a fin de analizarlas mejor, debimos agruparlas por semejanza. He aquí lo que obtuvimos de una muestra de cuarenta y tres (43) alumnos (entre paréntesis y en primer lugar, el número de alumnos cuyas respuestas fueron análogas; después, el porcentaje correspondiente):

Pregunta 1: *¿Consideras que es necesario que se revisen y se corrijan tus textos? ¿Por qué?*

Sí es necesario (43 = 100%).

Porque:

- así conocemos nuestras fallas y podemos corregirlas (36 = 83,7 %)
- nos facilita el aprendizaje de la redacción (8 = 18,6%)
- podremos salir mejor en los exámenes (1 = 2,3%).

Pregunta 2: *Observa con atención tu texto y las marcas que presenta. ¿Cómo te sientes al ver tu texto con esas marcas: las aceptas como parte del proceso, te molestan, te hacen sentir dependiente del profesor o deficiente, te son indiferentes?*

Las acepto (43 = 100%).

Porque:

- puedo o debo aprender o mejorar (20 = 46,5%)
- es necesario corregir de algún modo (14 = 32,5%)
- facilitan el aprendizaje (3 = 6,9%)
- admito que tengo muchos errores (2 = 4,6%)

No dijo por qué: 2 = 4,6%.

Quienes admitieron que las marcas los hacía sentir de alguna manera deficientes (12 = 27,9%) las aceptaron igualmente.

Pregunta 3: *¿Entiendes qué quieren decir las marcas o a qué aspecto de la escritura se refieren?*

- Sí las comprendo bien (27 = 63,7%).
- Algunas sí, otras no (12 = 27,9%).
- Al menos las que presentan mis textos (2 = 4,6%).
- Sí, pero no sé bien a qué aspecto de la gramática y la redacción se refieren (2 = 4,6%).
- Muy poco (2 = 4,6%).

Pregunta 4: *¿Crees que las marcas de revisión (no necesariamente estas mismas) podrían ayudarte a mejorar la redacción de tus textos? ¿Por qué?*
Sí pueden ayudarme (43 = 100%).

Porque:

- incentiva el aprendizaje al permitir mejorar o corregir (22 = 51,16%)
- señala con precisión el error (16 = 37,2%)
- facilita la corrección (4 = 9,3%)
- permite la autocorrección (2 = 4,6%).

Pregunta 5: *¿Qué harías tú en lugar del profesor para indicar la corrección de un texto: un sistema de marcas u otro recurso?*

También aplicaría un sistema de marcas (43 = 100%)

Entre estos, hubo tres (3) que restringieron su afirmación:

- Sí lo aplicaría, pero con otro color que no sea el rojo (2 = 4,6%)
- Sí lo aplicaría, pero más sencillo, con menos símbolos (1 = 2,3%).

Otros recursos:

- cualquiera, según el caso (no especificado) (3 = 6,9%)
- prácticas de ortografía y redacción (2 = 4,6%)
- notas explicativas o recomendaciones personalizadas más extensas (2 = 4,6%)
- dinámicas de grupo (1 = 2,3%)
- no sabe (1 = 2,3%).

Las explicaciones repiten esencialmente las razones ya mencionadas en las respuestas anteriores.

Pregunta 6: *En caso de opinar favorablemente sobre un sistema de marcas de revisión, ¿te gustaría participar en su elaboración dando sugerencias, o aceptar simplemente lo que proponga e imponga el profesor? ¿Por qué?*

- Acepto sin mayor reparo la propuesta del docente (26 = 60,4%).
- En algún momento haré alguna sugerencia, si lo veo oportuno (12 = 27,9%).
- Sí puedo hacer sugerencias (5 = 11,6%, véase más abajo).
- No respondió (2 = 4,6%).

Sugerencias (el total es superior a 5 = 11,6% porque hubo alumnos que hicieron más de una sugerencia):

- Leer textos de gramática y redacción (2 = 4,6%).
- Crear signos más específicos (2 = 4,6%).
- Cambiar el color de las marcas (2 = 4,6%).
- Atención personalizada al alumno (1 = 2,3%).
- Explicar mejor algunas marcas (1 = 2,3%).

Pregunta 7: *Si decides intervenir, ¿qué propones que se revise o corrija?*

Menciona sugerencias que creas útiles.

- Sin sugerencia específica al respecto (25 = 58,1%)
- Sí puedo hacer sugerencias (18 = 41,8%).

Sugerencias (el total es superior a 18 = 41,8% porque hubo estudiantes que ofrecieron más de una propuesta):

- Corregir ortografía (8 = 18,6%).
- Corregir puntuación (7 = 16,2%).
- Corregir acento (6 = 13,9%).
- Corregir redacción y sintaxis (4 = 9,3%).
- Corregir uso de las mayúsculas y minúsculas (2 = 4,6%).
- Corregir estructura del texto (2 = 4,6%).
- Corregir propiedad del vocabulario (1 = 2,3%).
- Corregir coherencia (1 = 2,3%).
- Corregir caligrafía (1 = 2,3%).
- Corregir el desarrollo de la actividad en el aula de clase (1 = 2,3%).

3.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Respuestas a pregunta 1: La totalidad de los encuestados admite la necesidad de que se corrijan sus textos. La causa más frecuentemente aducida (83,7%) fue que de esa manera el estudiante puede conocer sus fallas o necesidades, a fin de enmendarlas.

Respuestas a pregunta 2: La totalidad de los encuestados aceptan que se emplee como estrategia de revisión un sistema de símbolos. Las razones más frecuentemente

aducidas fueron “porque puedo o debo aprender o mejorar” (46,5%) y “porque es necesario corregir los textos de algún modo” (32,5%).

Incluso aceptaron la estrategia aquellos estudiantes (12 = 27,9%) que admitieron que ver sus textos marcados con profusión los hace sentir incómodos, porque ello señala sus deficiencias.

Respuestas a pregunta 3: Poco más de tres quintas partes de los encuestados (63,7%) declararon comprender bien el significado de los símbolos, y un porcentaje importante (27,9%) afirma comprender algunas sí y otras no, sin especificar. Dos estudiantes ofrecieron una respuesta muy interesante: “al menos comprendo las que presentan mis textos”, lo cual, según pudimos observar en la **segunda fase**, parece ser lo que generalmente ocurre.

En todo caso, a pesar de ser muy pocos los estudiantes que manifestaron no comprender bien las marcas, tuvimos esto en cuenta para la **segunda fase**.

Respuestas a pregunta 4: La totalidad de los encuestados opinó que el sistema puede ayudarlos a mejorar sus textos. Las razones más frecuentemente aducidas fueron “porque incentiva el aprendizaje al permitir mejorar” (51,16%) y “señala con precisión el error” (37,2%).

Respuestas a pregunta 5: La totalidad de los encuestados afirmó que, si tuviesen que cumplir labores docentes, también aplicarían un sistema de símbolos. Se trata, pues, de una confirmación de su aceptación. Solo 2 estudiantes hicieron la recomendación expresa de emplear un color distinto del rojo para las marcas, y tan escaso número parece desmentir la firme creencia de que el rojo es “tabú” para todos los estudiantes.

Vale la pena que nos detengamos un momento a comentar un poco más *el color de los símbolos*.

Se emplearon, alternadamente con cada ejercicio, cuatro colores: rojo, violeta, anaranjado y azul. Sabemos ya que el rojo ha llegado a considerarse “tabú” por las connotaciones negativas que ha adquirido, pero realmente, cualquier color que se emplee para marcar un error terminará, tarde o temprano, por adquirir las mismas connotaciones negativas. Por tanto, aquel argumento no nos ha parecido suficiente para desterrar el uso del rojo.

En todo caso, intentamos una “solución salomónica” con el uso alternado de cuatro colores. Lo importante es el hecho de que las marcas se destaquen en el texto, que no se confundan con las letras del manuscrito, que sean claramente visibles para el docente y para los alumnos.

Entre los otros recursos sugeridos por los estudiantes, merecen destacarse dos: prácticas de ortografía y redacción, y explicaciones más extensas y personalizadas del desempeño de cada estudiante. Los hemos tenido en cuenta; el primero, porque está contemplado en los contenidos del programa de la asignatura, y el segundo, porque señala algo muy importante: un sistema de marcas no puede reemplazar del todo la comunicación directa entre el docente y sus alumnos.

Respuestas a pregunta 6: Unas tres quintas partes de los encuestados (60,4 %) no cree necesario intervenir y acepta sin más la propuesta del profesor, y 12 estudiantes (27,9%) declaran que participarán cuando lo crean necesario, lo cual implica que, de momento, no tienen aportes que realizar. Podemos decir entonces que 88,3% de los encuestados acepta, al menos en lo que han conocido, la propuesta del sistema de símbolos de revisión presentada por el docente.

Aunque la petición de sugerencias o recomendaciones se hace en la pregunta 7, cinco estudiantes las ofrecieron específica y expresamente en las respuestas a la pregunta 6. De ellas merecen destacarse: “crear signos más específicos”, “explicar mejor algunas marcas” y “atención personalizada al alumno”. Estamos del todo de acuerdo con la segunda y la tercera. En cuanto a la primera, es necesario mencionar

que el sistema busca la economía formal, por lo cual la inclusión de marcas nuevas, aunque debe atender también las necesidades de los estudiantes, no debe hacerse sustrayéndolos enteramente al papel más activo que deben cumplir en la corrección de sus textos. En otras palabras, no nos parece adecuado que siempre se induzca a una corrección demasiado fácil, que no requiera al menos una breve reflexión.

Destacamos, por último, que solo dos estudiantes pidieron cambiar el color rojo de las marcas. Esto parece confirmar, nuevamente, que el temor al uso del rojo (por sus connotaciones negativas) es exagerado, al menos en el contexto universitario.

Respuestas a pregunta 7: 18 alumnos (= 41,8%) realizaron sugerencias para la corrección. Las primeras ocho que aparecen en la lista de la página 50 son muy curiosas, porque precisamente esos aspectos ya aparecen tomados en cuenta, explícita o implícitamente, en el sistema piloto. Así pues, como aportes no son aprovechables; a menos, claro, que con tales sugerencias se quiera decir que debe enfatizarse la corrección en esos aspectos. Pero sin más datos a la mano, solo es suposición.

En cuanto a “corregir caligrafía”, hemos preferido simplemente recomendar su mejora a quienes nos ha parecido que necesitan hacer más legibles sus manuscritos (en la era de la informática, el tener una bella letra ha devenido en virtud poco útil). Y respecto a “corregir el desarrollo de las actividades”, se refiere, de seguro, a aspecto como la disposición a colaborar, la responsabilidad, la puntualidad y otros rasgos cualitativos que propiamente caen fuera de la propuesta en sí.

En conclusión, las respuestas mayoritarias se correspondieron generalmente con nuestras expectativas. Efectivamente, la aplicación de un sistema de signos de corrección parece contar con el asentimiento general de los alumnos, al menos de quienes conseguimos información. Sin embargo, no observamos de parte de los estudiantes una verdadera disposición a colaborar de manera más activa en la construcción del sistema, pues en general aceptan sin mayores reparos el criterio del profesor, o condicionan su participación a que se presente el “momento oportuno”

(?). Por tanto, aunque la mayoría afirma comprender suficientemente el significado e intención de los símbolos, ha sido necesario hallar los mecanismos para animar esta colaboración. Así pues, teniendo también en cuenta el poco tiempo del que disponíamos antes del receso de diciembre, ensayamos una forma de lograr la colaboración en la segunda fase de la aplicación de la propuesta.

4. APLICACIÓN DEL SISTEMA PILOTO

4.1. GRUPO MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

Aunque ya lo hemos descrito en el *Marco Metodológico* (p. 23), nos parece conveniente recordar aquí de manera breve cuál fue nuestro grupo muestra: cuarenta y siete (47) estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad de Los Andes Táchira, que constituyeron la sección 01 de primer año de Educación por régimen anual, mención Inglés, cursantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación. Trabajamos con ellos en el horario de lunes y martes, de siete a ocho y media de la mañana (07.00 – 08.30 a.m.), esto es, cuatro horas académicas semanales.

4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recabar la información necesaria sobre el progreso de los alumnos y su reacción a la aplicación del sistema piloto, recurrimos al portafolio de trabajos de redacción (es decir, ejercicios de producción textual archivados por el alumno en una carpeta *ad hoc*). La tipología textual que se seleccionó para trabajar fue la narración, de la cual se solicitaron dos composiciones: una sobre el tema "*Un día de mi vida*" (consistió en que el alumno narrara las actividades que realiza en una jornada normal, desde que se levanta hasta que se acuesta); y otro, sobre una historieta del célebre caricaturista Quino, que podríamos intitular "*La malvada Caperucita*" (consistió en convertir las imágenes de la tira cómica en un texto; v. **Anexos, B**). De cada texto se elaboró una versión preliminar como borrador ("versión 0"), que no fue corregida, y luego tres versiones más, que sí fueron entregadas y anotadas con las marcas de revisión del sistema piloto.

Las clases dedicadas a la producción de aquellos textos fueron complementadas con lecciones teóricas a cargo de la Br. Yelitza Ortiz Velazco

(acerca del uso de las letras, la silabación de las palabras en español, el acento ortográfico o tilde, y los signos de puntuación), quien realizó sus prácticas docentes en la misma cátedra y en la misma sección. Los *temas* que se trataron en cada una de las lecciones pueden consultarse en el siguiente *cronograma*.

4.3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

La aplicación del sistema de marcas de corrección se desarrolló en las siguientes fases, en las fechas que se indican respectivamente:

Lapso de actividades programadas: 6 semanas

Inicio: 6 de noviembre de 2000

Terminación: 12 de diciembre de 2000

A. Texto I: "Un día de mi vida"

Ira. Semana:

- 06/11/2000: Elaboración de la versión 0. Elaboración de la versión 1 a partir de la 0, para entregar.
- 07/11/2000: Presentación del sistema de marcas y sus equivalencias. Devolución de la versión 1, anotada con las marcas de corrección. Elaboración de versión 2 para entregar, a partir de la versión 1.

2da. Semana:

- 13/11/2000: Devolución de la versión 2, anotada con las marcas de corrección. Elaboración de la versión 3 para entregar, a partir de la versión 2. Elaboración de un texto de tipología y tema libres.

B. Texto II: Conversión de narración visual (historieta) en narración textual

2da. Semana (cont.):

- 14/11/2000: Elaboración de la versión 0. Entrega de material teórico: reglas de ortografía, acentuación, observaciones sobre errores gramaticales frecuentes en la redacción.

3ra. Semana:

- 20/11/2000: Clase teórica: introducción a las reglas básicas de ortografía. Devolución de la versión 3 del texto I, con marcas de corrección.
- 21/11/2000: Elaboración de la versión 1, a partir de la versión 0, para entregar. Ejercicio de coevaluación con intercambio de textos por pareja.

4ta. Semana:

- 27/11/2000: Clase teórica (pasante Yelitza Ortiz): las normas de puntuación (1ra. Parte).

- 28/11/2000: Devolución de la versión 1, con marcas de corrección. Elaboración de la versión 2 para entregar, a partir de la 1. Devolución del texto de tipología y tema libres, con marcas de corrección.

5ta. Semana:

- 04/12/2000: Clase teórica (pasante Yelitza Ortiz): las normas de puntuación (2da. Parte).
- 05/12/2000: No hubo actividades.

6ta. Semana:

- 11/12/2000: Clase teórica y debate por equipos (pasante Yelitza Ortiz): las normas de puntuación (3ra. parte).
- 12/12/2000: Elaboración de la versión 3, a partir de la versión 2, para entregar, como parte de la nota del segundo parcial, aplicado el mismo día. (Esta versión, anotada con las marcas de corrección y con una calificación numérica, se entregó el 15 de enero del año en curso, al reanudarse las actividades académicas).

Este cronograma, presentado tal como se cumplió, no se corresponde totalmente con el que se había planificado previamente, pero las modificaciones fueron muy pocas: la única digna de mencionarse es la entrega retrasada de la versión 3 del texto I (entrega efectuada el 20 de noviembre), pues el día planificado para ello, el 14 de noviembre, se perdió casi una hora de clase a causa del desaseo en que se encontró el salón a la hora de comenzar la jornada. No pudimos comenzar

nuestras actividades hasta que el recinto estuvo nuevamente en condiciones aceptables.

4.4. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. Se entregó a cada alumno una hoja rayada perforada, de las que se fabrican para las carpetas de anillos, que fue proporcionada por el profesor, a fin de estandarizar el formato de los textos.
2. Se dieron instrucciones para elaborar los textos con estas condiciones formales: identificar la hoja con el nombre del alumno, la sección y el número de versión; procurar llenar ambas caras de la hoja; y dejar una línea de por medio, para facilitar la lectura y la anotación de las marcas.
3. Se concedió entre 15 y 30 minutos para la elaboración de los textos, más 5 minutos para la autorrevisión, antes que se entregaran al docente.
4. Se permitió realizar una versión 0 que no se entregaba, con el propósito que sirviera de borrador, es decir, para que los alumnos tuvieran la ocasión de organizar sus ideas antes de componer la primera versión para entregar.
5. Se dispuso la elaboración de tres versiones de cada texto, que debían entregarse al profesor. Estas se devolvían convenientemente anotadas con las marcas del sistema piloto. Cada versión posterior debía introducir las modificaciones sugeridas por las marcas que presentaba la versión anterior.
6. Durante el tiempo de elaboración de cada versión, el profesor atendió consultas de alumnos sobre el significado de algunos signos (que no tenían aún muy claro), o sobre la solución más adecuada para un problema de redacción.
7. En todo momento se permitió a los alumnos que tuvieran a la vista su copia de la lista de símbolos de revisión, pues la idea no era aprenderlos de memoria, sino comprender bien sus significados.

8. Se solicitó de los alumnos que archivaran las distintas versiones en una carpeta *ad hoc* (el portafolios) para que llevaran registro de su propio progreso, y para que las tuviesen organizadas y a la mano.
9. La última versión del texto II se compuso sin tener a la vista todo el tiempo la versión anterior corregida. Esto se hizo a fin de comprobar si los alumnos habían aprendido a adecuar ciertos aspectos de su escritura a la normativa del español escrito, y para verificar si las modificaciones de los textos no se introducían mecánicamente, o sólo por complacer al docente.

De esta descripción puede notarse que, en función de los objetivos que nos hemos propuesto en la investigación, nuestro interés se ha centrado en la etapa de *postredacción* o *reescritura*. Sin embargo, ello no quiere decir que estuviesen ausentes las otras dos etapas básicas del proceso: la *prerredacción* o *preescritura* puede considerarse distribuida entre los conocimientos impartidos durante las clases teóricas, la asignación o selección de los temas de los textos, y la composición de la versión 0 (que no se entregaba al docente); mientras que la *redacción*, *escritura* o *transcripción* está representada por la elaboración de las demás versiones y las consultas al profesor en el aula. En todo caso, teniéndose en cuenta la afirmación de Smith (1982: 104; véase la cita en la p. 9 de este trabajo), las tres etapas, en la práctica, se funden y confunden, y pueden considerarse presentes a lo largo de todo el proceso, desde la adquisición de los conocimientos necesarios para escribir correctamente, hasta la entrega de la versión final de un texto.

4.5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE SIGNOS

En realidad, de los 47 alumnos de la sección 01 de Educación, sólo nueve (9 = poco menos de 20%) presentaron la totalidad de las versiones asignadas para

ambos textos. Por consiguiente, y en función de los objetivos de este trabajo, sólo hemos considerado los datos aportados por aquellos nueve estudiantes.

Los resultados se ofrecerán como calificaciones numéricas. Para calcular estas calificaciones, se aplicó el método de descuento de puntos sobre la nota máxima (20 puntos), según los siguientes valores negativos:

- Todo error en el aspecto gráfico: -0,25 puntos.
- Todo error en el aspecto de la puntuación (aspecto incluido en el anterior, en el sistema piloto): -0,50 puntos.
- Todo error en el aspecto léxico-semántico: -0,75 puntos.
- Todo error en el aspecto léxico-morfológico: -0,75 puntos.
- Todo error en el aspecto sintáctico-semántico: -1 punto.

Hemos establecido esta distribución y asignación de valores negativos partiendo del supuesto de que los errores de contenido son más graves que los errores de forma. Por otra parte, aunque en el sistema piloto incluimos, al momento de elaborarlo, la puntuación dentro del aspecto gráfico, posteriormente, cuando revisamos mayor número de ejercicios, consideramos más conveniente distinguir la puntuación como categoría separada: nos dimos cuenta de que, a pesar de ser un aspecto incluido tradicionalmente dentro de la ortografía, tiene importantes implicaciones sintácticas y semánticas.

Respecto de los errores léxico-semánticos y léxico-morfológicos, tienen el mismo valor porque a veces resulta muy difícil determinar cuándo una falta pertenece a una u otra categoría (v. gr., el mal empleo del gerundio).

El menor valor atribuido al aspecto meramente gráfico se justifica no solo por ser un asunto de forma, sino también por referirse al tipo de error más frecuente, de modo que se les ofrecía a los alumnos la oportunidad de no perder tanto puntaje en un aspecto más bien superficial del proceso de escribir.

Aclarado lo anterior, presentamos a continuación las calificaciones (escala de 0 a 20 puntos) de aquellos nueve estudiantes, identificados por un dígito cada uno (del 1 al 9), y ordenados según el lugar que les correspondía en el listado de clases:

Estudiante #	Texto I			Texto II		
	Versión 1	Versión 2	Versión 3	Versión 1	Versión 2	Versión 3
1	12	15	20	13	18	15
2	14	16	17	11	16	12
3	12	18	19	13	16	17
4	06	16	15	09	15	12
5	14	17	19	11	18	13
6	11	15	19	14	17	16
7	11	13	16	12	15	12
8	10	18	16	04	15	08
9	08	13	15	07	07	02

Al comparar las calificaciones, podemos notar lo siguiente:

Texto I:

- Subieron la calificación con cada nueva versión: 7 estudiantes.
- Bajaron la calificación en la tercera versión: 2 estudiantes (N.^{os} 4 y 8).

Texto II:

- Subieron la calificación constantemente con cada nueva versión: 1 estudiante (N.^o 7).
- Bajaron la nota en la última versión: 8 estudiantes.

4.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como puede observarse en la tabla de la p. 55 con el *texto I* la norma fue que las versiones sucesivas obtuvieran mejores calificaciones que las previas. Era lo que se esperaba teóricamente.

En cambio, con el *texto II* ocurrió poco más o menos lo contrario: con una sola excepción, todos desmejoraron sus calificaciones con la última versión. Creemos con sólido fundamento que esto puede atribuirse, principalmente, al hecho de que fue la única versión compuesta sin tener a la vista la versión anterior (ya anotada con las marcas de redacción), y a que constituyó una parte de la segunda prueba parcial (aplicada el martes 12 de diciembre del año anterior), lo cual muy probablemente causó cierto nerviosismo en los estudiantes.

Siquiera parcialmente, en esta primera fase de aplicación, pudimos verificar la utilidad evaluativa del sistema piloto. En nuestra práctica, hemos comprobado que el sistema racionaliza en gran manera la labor de revisión por el docente, y proporciona una base más segura sobre la cual efectuar la evaluación de los textos a partir de criterios tal vez menos arbitrarios y vagos (calificaciones producto de "apreciaciones generales", etc.). Sin embargo, no hemos logrado verificar realmente la efectividad didáctica del sistema, es decir, su utilidad para favorecer aprendizajes permanentes y autónomos en el alumno como productor de textos. Quizás esto se deba a que no se trabajó con un número suficiente de versiones, o a que, en todo caso, está muy arraigado en nuestros estudiantes el hábito de modificar mecánicamente sólo aquellos aspectos notados y anotados por el docente. Llevando esta crítica aún más lejos, puede parecer incluso que el sistema de marcas acentúa la dependencia del alumno, como podría deducirse del general descenso de las calificaciones de las versiones que debían componerse sin tener a la vista la versión anterior ya anotada con las marcas. Esto requirió, por supuesto, un examen más detenido, e intentamos una solución en la segunda fase.

Aunque no logramos registrar con mejor discriminación la frecuencia de errores por cada categoría general, pues los alumnos exigieron (con pleno derecho) la devolución de sus portafolios para conocer sus notas antes que pudiésemos organizar esos datos, sin embargo sí estamos en capacidad de afirmar que los errores ortográficos (sobre todo de tildación) y de puntuación son, con mucho, los más abundantes (ello puede advertirse a simple vista al observar la forma de las marcas que aparecen más frecuentemente en un texto ya revisado). Particularmente nos importa más la profusión de faltas de puntuación, porque, como ya hemos mencionado en páginas anteriores, tiene importantes implicaciones sintácticas y semánticas. En vista de esto, habíamos planificado, con la bachiller pasante, tres clases sobre las normas de puntuación, que se dieron en las fechas indicadas en el cronograma; pero no parecen haber surtido el efecto previsto. Es otro asunto sobre el cual tenemos pendiente una reflexión más detenida.

Finalmente, hemos notado, y lo reconocemos, que nuestro sistema piloto tiene el gran defecto de atender sólo a los aspectos negativos de la escritura: errores, faltas, desviaciones, insuficiencias. Como la calificación se determinó por descuentos sobre el puntaje máximo (20 puntos) según el número y valor de las marcas presentes en los textos revisados, puede darse el caso (que efectivamente ocurrió dos o tres veces) de que un texto con un número elevado de marcas perdió todo el puntaje, aunque presentaba ciertos aspectos positivos, v. gr. buena presentación y caligrafía, estructuración aceptable, entregado en el lapso asignado... Esta cuestión mereció de nuestra parte un examen más cuidadoso, y ensayamos una solución en la segunda fase de aplicación de la propuesta.

III. SEGUNDA FASE DE APLICACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Entre octubre y diciembre del año 2001 se aplicó la primera fase de la propuesta del proyecto de promoción. Tal propuesta ha consistido, básicamente, en el empleo de un sistema de marcas de revisión para ayudar a los alumnos en la mejora progresiva de sus textos. Como ya se explicó en la parte II, al mismo tiempo de la aplicación del sistema, efectuada por el docente de la cátedra de Lenguaje y Comunicación (sección 01, del primer año de la carrera de Educación), realizó sus pasantías de Prácticas Profesionales la bachiller Yelitza Ortiz Velazco, quien prestó su colaboración dando las clases sobre los contenidos de ortografía previstos en el programa de la asignatura.

Al reanudarse las actividades académicas en el año 2001, luego de las vacaciones de diciembre, la bachiller Ortiz Velazco continuó con sus labores de pasantía. Puesto que debía concluir con su trabajo en el aula antes de marzo (por exigencia de la cátedra de Prácticas Profesionales), le fueron cedidos a la pasante los dos primeros meses del nuevo año, para que desarrollara sus prácticas enseñando los contenidos que aún quedaban sobre la ortografía española. Así pues, el trabajo de aplicación de la propuesta se reanudó una vez que la pasante hubo terminado las actividades en el aula, y esto es lo que ha constituido la **segunda fase**.

La segunda fase de la propuesta continuó siendo, en esencia, la aplicación del sistema de marcas de revisión y la verificación de su utilidad didáctica. Sin embargo, se introdujeron varias modificaciones a fin de intentar superar las dificultades que se detectaron en la primera fase, ya expuestas en los *Análisis de resultados* de la primera fase.

2. PROBLEMAS PENDIENTES AL TÉRMINO DE LA PRIMERA FASE DE APLICACIÓN

Como hemos mencionado más arriba, en la primera fase de aplicación del sistema de marcas tropezamos con ciertas dificultades que nos plantearon nuevos problemas y nos exigieron intentar su solución con los recursos a nuestro alcance.

He aquí los problemas más importantes que se derivaron de la primera fase:

1. Los estudiantes no demostraron una verdadera disposición a colaborar de manera más activa en la elaboración del sistema de marcas, ya que en general aceptan sin mayores reparos los que proponga o imponga el docente. Esto parece deberse al tipo de actividades y evaluaciones a que han sido acostumbrados desde sus años anteriores de escolaridad. En todo caso, no nos dedicaremos a desentrañar las causas reales de esta actitud, pues no constituye parte esencial de nuestra investigación. Por otro lado, las respuestas a la encuesta que aplicamos anteriormente parecen confirmar que la mayoría de los alumnos comprende suficientemente el significado e intenciones, si no de todas, al menos sí de gran parte de las marcas. Así pues, si consideramos el carácter eminentemente práctico de esta clase de propuestas, resulta más importante buscar los mecanismos para promover de algún modo la participación (que ha de ser siempre voluntaria) del alumnado en la elaboración del sistema de marcas, lo cual es, en última instancia, ofrecerles la ocasión de que intervengan en su aprendizaje y en la evaluación de sus actividades y conocimientos.
2. Ya habíamos advertido que el sistema tiene utilidad evaluativa, pues nos parece que facilita en gran medida la labor de revisión, corrección y asignación de calificaciones, labor que se ve con frecuencia estorbada por el elevado número de alumnos y por la gran variedad de aspectos que deben tenerse en cuenta en un texto, para evaluarlo con la menor

arbitrariedad y subjetividad posibles. Lo que no habíamos logrado comprobar era su utilidad didáctica en cuanto recurso favorecedor de aprendizajes permanentes, puesto que a menudo, en las versiones posteriores al borrador, seguían apareciendo ciertos errores ya marcados en las versiones anteriores. Por otra parte, llegamos a suponer fundadamente que el sistema de marcas de revisión incluso aumenta la dependencia del alumno respecto del criterio del profesor, pues la marca a veces señala con mucha precisión no solo el error, sino también la solución en el lugar exacto del texto, con lo cual, al parecer, se le resta iniciativa al alumno (se corrige sólo lo que está marcado, y sólo cuando aparece marcado). Tal cosa, que en principio podría ser una excelente cualidad del sistema, no lo es tanto si se considera que el fin último, ideal, de cualquier ejercicio de composición es lograr que el alumno sea capaz de mejorar y adecuar sus textos de manera autónoma, sin depender en exceso de la marca.

3. Finalmente, notamos y reconocimos que el sistema piloto tiene un gran defecto: atiende solo a los aspectos negativos de la escritura. Puesto que la calificación se determinó por descuento de puntos según la cantidad y naturaleza de los errores, hubo quienes obtuvieron calificaciones muy bajas al tener gran cantidad de errores marcados, aun cuando sus textos presentaban ciertos aspectos positivos (buena presentación y caligrafía, estructuración aceptable, historia original e interesante, puntualidad en las entregas...). La cuestión es, pues, hallar la manera de compensar la profusión de marcas en un mismo texto, en beneficio de los alumnos, quienes fácilmente se desaniman si no advierten aspectos positivos reconocidos por el docente, o mejoras visibles y evidentes en sus escritos.

3. POSIBLES SOLUCIONES

En vista de todo lo anterior, nos propusimos introducir ciertas modificaciones en la propuesta, a fin de ejecutar acciones que verosíblemente pudiesen resolver tales dificultades. Luego de reflexionar detenidamente en las posibles soluciones, de revisar escritos sobre el tema, y de consultar a nuestro tutor y a algunos colegas, determinamos llevar a la práctica las acciones que juzgamos adecuadas en relación con nuestra disposición de tiempo y recursos. Estas posibles soluciones consisten básicamente en lo expuesto a continuación:

1. En cuanto a la escasa participación de los alumnos en la construcción del sistema, decidimos aplicar un cuestionario para que los estudiantes emitiesen su opinión acerca de cada uno de los símbolos, que el profesor ya había elaborado y aplicado en los textos asignados durante la primera fase. De este modo, pretendíamos hacer más comprensible el sistema al modificarlo tomando en cuenta el parecer de los estudiantes. Asimismo, decidimos ofrecer ejemplos más claros acerca de la aplicación de los símbolos, con un texto preparado *ad hoc*.
2. Respecto de la verificación de la utilidad didáctica de la propuesta, decidimos fomentar una mayor participación y esfuerzo reflexivo de los estudiantes en la revisión de sus textos, por medio de la estrategia de colocar los símbolos fuera de la falta o error que deben marcar, sea en una hoja aparte en la que aparecieran las marcas con la indicación del número de línea en que debían aparecer, sea a los márgenes del propio texto, junto a las mismas líneas en que se encontrara el error respectivo.
3. Con relación a que con el sistema solo se indican los aspectos negativos de la redacción, nos resolvimos a racionalizar el descuento de puntos por la comisión de errores, de modo que se impusieran límites convenientes a la pérdida de calificación por abundancia de faltas en un nivel superficial

como el ortográfico (con mucho, el más frecuente), en favor de la presencia de otros elementos más importantes para la inteligibilidad de las ideas del texto (propiedad léxica, claridad sintáctica, estructuración lógica de los enunciados...). Tal fue nuestra intención al elaborar las *propuestas de evaluación* que presentamos a los alumnos al final del curso. Véase más adelante la exposición detallada de estas propuestas, donde también reflexionamos sobre la dificultad (que finalmente, no logramos superar en el lapso de aplicación de nuestro proyecto) de introducir rasgos positivos cuantificables en la evaluación.

4. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

La segunda fase de la aplicación de la propuesta se desarrolló en la siguiente secuencia, en las fechas que se indican respectivamente:

Lapso de actividades programadas: 16 semanas

Fecha de inicio: 8 de enero de 2001.

Fecha de terminación: 28 de mayo de 2001.

Horario de clases: lunes y martes, de 07:00 a 08:30 a. m.

0. Preliminar

1.^a Semana:

- 08/01/2001 y 09/01/2001: Entrega y discusión del primer examen parcial de la asignatura, aplicado el 12/12/2000.

1. Pasantías de la Br. Yelitza Ortiz Velazco

2.^a Semana:

- 15/01/2001: Explicación por la pasante de las actividades por realizar, y concertación de normas para el trabajo en aula y la evaluación de los contenidos.
- 16/01/2001: Exposición de la pasante sobre la evolución de la ortografía española y el alfabeto español contemporáneo, por medio de proyección de transparencias y carteles ilustrados. Discusión por equipos acerca del papel de la Real Academia Española en la fijación de las normas ortográficas.

(Semana del 22/01/2001 al 26/01/2001: Suspensión de actividades académicas por la Feria de San Sebastián.)

3.^a Semana:

- 29/01/2001: Exposición sobre la sílaba, primera parte (aspectos teóricos, el diptongo y el triptongo). Realización de ejercicios por los alumnos con material de apoyo.
- 30/01/2001: Exposición sobre la sílaba, segunda parte (el hiato y sus reglas). Realización de ejercicios por los alumnos con material de apoyo.

4.^a Semana:

- 05/02/2001: Exposición sobre el acento ortográfico, primera parte (aspectos teóricos, definición, normas generales). Ejercicios realizados por los alumnos con material de apoyo.
- 06/01/2001: Práctica de redacción.

5.^a Semana:

- 12/02/2001: Exposición sobre el acento ortográfico, segunda parte (casos especiales, el acento hiatal). Ejercicios con material de apoyo.
- 13/02/2001: Repetición de la prueba sobre signos de puntuación (aplicada por la pasante durante el primer examen parcial, el 12/12/2000), para favorecer a quienes obtuvieron bajas calificaciones.

6.^a Semana:

- 19/02/2001: Recapitulación por la pasante de las normas de silabeo y de tildación españolas. Práctica de redacción asignada por el docente de la cátedra ("La adivina", versión 0).
- 20/02/2001: Actividad final de la pasantía (juego de la Rueda del Conocimiento, rondas de preguntas y respuestas, repartición de premios a los ganadores). Despedida.

2. Continuación de la aplicación de la propuesta

A) Texto III: “La Adivina” (Conversión de narración visual en narración textual)

6.^a Semana:

- 19/02/2001: Última lección dada por la pasante Yelitza Ortiz (vide supra). Elaboración y entrega de la versión 0, asignada por el profesor de la cátedra.

(26/02/2001 y 27/02/2001: Asueto por Carnaval.)

7.^a Semana:

- 05/03/2001: Elaboración y entrega de la versión 0 por los estudiantes que no pudieron realizarla en la clase anterior.

(19/03/2001: Asueto para todo el personal por ser día del Trabajador Universitario.)

8.^a Semana:

- 26/03/2001: Entrega a los alumnos de la versión 0 revisada. Atención de consultas de los alumnos. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 1.
- 27/03/2001: Aplicación del cuestionario sobre el sistema de marcas de revisión. Entrega de las respuestas al docente.

9.^a Semana:

- 02/04/2001: Ejercicios sobre el acento diacrítico y enfático. Ejercicio de corrección sobre la copia de un texto elaborado por unos de los estudiantes (no identificado). Entrega de las respuestas del cuestionario sobre el sistema de marcas.

- 03/04/2001: Entrega a los alumnos de la versión 1 revisada. Atención de consultas y dudas de los alumnos. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 2.

(Semana de 09/04/2001 al 13/04/2001: Vacaciones colectivas por Semana Santa.)

10.^a Semana:

- 16/04/2001 y 17/04/2001: Entrega a los alumnos de la versión 2 revisada. Atención de consultas y dudas de los alumnos. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 3.

B) Texto IV: “La Decepción Amorosa” (Conversión de narración visual en narración textual)

11.^a Semana:

- 23/04/2001: Entrega a los alumnos de la versión 3 (“La Adivina”) revisada. Atención de consultas. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 0 del nuevo texto.
- 24/04/2001: Entrega a los alumnos de la versión 0 revisada. Atención de consultas. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 1. Entrega por los alumnos de la versión 4 (optativa) de “La Adivina”. Petición a los estudiantes de una reflexión escrita acerca de por qué varios alumnos han tenido peores resultados en la última versión del texto anterior.

12.^a Semana:

- 30/04/2001: Entrega a los alumnos de la versión 1 revisada, con la introducción de 4 nuevas marcas de corrección, en sustitución de otras tantas. Atención de consultas. Entrega por los alumnos de la versión 4

(optativa) de “La Adivina”. Entrega por algunos alumnos (7) de la reflexión solicitada en la clase anterior.

(01/05/2001: Día de asueto para todo el personal por ser el día internacional del Trabajador.)

13.^a Semana:

- 07/05/2001: Presentación a los alumnos del nuevo sistema de marcas de revisión, (inclusión de algunas modificaciones y simplificaciones). Petición a los alumnos de su opinión escrita acerca del nuevo sistema. Explicación por el profesor del empleo y significado de las marcas de revisión por medio de ejemplos convenientes, y entrega a los alumnos de varias fotocopias de estos mismos ejemplos.
- 08/05/2001: Entrega y elaboración por los alumnos de la versión 2 (optativa). Entrega por los alumnos de su opinión escrita sobre el nuevo sistema de marcas de revisión.

14.^a Semana:

- 14/05/2001: Presentación por el profesor de los planes de evaluación para las diversas versiones de los textos III y IV. Selección por los alumnos de uno de los planes (por mayoría, escogieron el N.º 1). Explicación por el profesor del modo de calcular los descuentos por error cometido, y de obtener la calificación numérica. Aplicación de cuestionario sobre la opinión general de los alumnos acerca del trabajo con el sistema de marcas durante el año lectivo.
- 15/05/2001: Entrega a los alumnos de la versión 2 (optativa) revisada. Atención de consultas. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 3 (optativa).

15.^a Semana:

- 21/05/2001 y 22/05/2001: Entrega a los alumnos de la versión 3 (optativa) revisada. Elaboración y entrega por los alumnos de la versión 4 (optativa).

16.^a Semana (fin del año lectivo):

- 28/05/2001: Entrega de calificaciones finales de la asignatura.

Aclaraciones:

1. La ausencia en el cronograma de ciertas fechas que se suponen incluidas en el lapso de actividades programadas se debe a que, en esos días, el profesor de la cátedra no pudo asistir a clases, o hubo suspensión de actividades por paros universitarios o protestas estudiantiles.
2. Durante las pasantías de la Br. Yelitza Ortiz, el profesor supervisó las actividades de aquella, y tomó notas de su desempeño para el informe que la cátedra de Prácticas Profesionales solicitaba de los profesores que actuaban de docentes auxiliares.
3. Aunque las actividades de la pasante no formaban parte, propiamente, de la aplicación de la propuesta en su primera y segunda fases, sin embargo, se han tomado en cuenta en el cronograma, no solo porque así se da una idea más precisa de cuanto se realizó en el lapso programado, sino también porque las lecciones dadas por la pasante aportaron conocimientos muy necesarios para la elaboración de los textos, en su aspecto ortográfico.
4. A lo largo de todo el lapso, y sobre todo durante el último mes del año lectivo, el profesor también recibía los trabajos escritos (las versiones) y atendía las consultas de los estudiantes fuera del horario normal de clases, en el cubículo.

5. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1. Como en la fase anterior, el profesor proporcionó a cada estudiante, para cada ejercicio de redacción, una hoja rayada perforada, de las que se fabrican para las carpetas de anillos. Esto se hizo así a fin de lograr cierta uniformidad en la extensión y presentación de los textos, y para evitar que los estudiantes dejaran de realizar las actividades so pretexto de no tener una hoja a la mano.
2. Se dieron las mismas instrucciones para la presentación formal de los textos: identificar la hoja con el nombre del alumno y la sección a la cual pertenecía, indicar la fecha de composición y dar un título al escrito. Asimismo, se suprimió la exigencia de dejar una línea de por medio, pues ya los alumnos estaban familiarizados con las formas de las marcas de revisión; también porque, posteriormente, éstas se colocaron al margen, y además, porque se debía componer una narración más extensa que en la primera fase de aplicación (véase más abajo). Estaba igualmente permitido escribir a lápiz o con bolígrafo.
3. Se pidió a los estudiantes que procurasen completar cincuenta (50) líneas en cada una de las versiones (es decir, dos cuartillas estándares), pues supusimos que, al aumentar la extensión del texto, el alumno tendría ocasión de emplear un mayor número de construcciones sintácticas y una mayor variedad de vocabulario, lo cual nos daría una idea más ajustada a la realidad de sus habilidades de escritura. Sin embargo, no se solicitó un texto más largo puesto que, además de las dificultades que tienen la mayoría de los estudiantes para prolongar sus discursos, el docente debía leer y revisar un número muy elevado de escritos (la sección se componía de 47 estudiantes, de los cuales asistían regularmente unos 35), que debía entregar lo más pronto posible para que continuase la elaboración de las versiones siguientes. Así pues, (y quizás, lo admitimos, un tanto *a priori*,

como muchas otras justificaciones de las actividades que describimos en este capítulo), decidimos que la extensión de 50 líneas o dos cuartillas era la más conveniente para nuestros propósitos (ni muy breve ni muy extensa, pero hemos de reconocer que este término medio es bastante subjetivo).

4. En esta fase se concedió a los estudiantes la mayor parte de las horas de clase (cuya duración era de hora y media cada sesión) para la elaboración del texto y la autorrevisión antes que lo entregasen. El propósito de esto era que los estudiantes no se sintieran demasiado apremiados y pudiesen, por tanto, componer sus escritos más adecuadamente.

5. Los textos cuyas diversas versiones debían elaborar y entregar los alumnos consistían en narraciones compuestas a partir de dos historietas (“narraciones visuales”) del famoso dibujante argentino-español Joaquín Lavado (*Quino*), cada una de una página de extensión. Para nuestro proyecto de promoción las hemos titulado, por su tema, “*La Adivina*” y “*La Decepción Amorosa*” (véanse las copias de estas historietas en los **Anexos, B**). La elección de este autor se sustenta en su celebridad, en la calidad de su trabajo, y en la riqueza de detalles e interpretaciones que brindan sus caricaturas. La elección de esas dos historietas en particular se apoya en que supusimos de interés sus temas para todo público (la adivinación del futuro y el amor frustrado), y en que sus desenlaces son bastante cómicos (de algún modo hay que amenizar esta clase de actividades de composición, pues a muchos estudiantes, desde sus años anteriores de escolaridad, les parecen aburridas y rutinarias). Por otra parte, la elección de la forma narrativa se debió a que es el tipo de texto que ofrece menos dificultades para la composición, a que ya se venía trabajando con narraciones desde la fase anterior, y a que la elección de un tipo expositivo o argumentativo hubiese complicado la creación del sistema piloto de marcas, pues habrían sido necesarios símbolos para aspectos lógicos-semánticos como la veracidad de las afirmaciones, o para

cuestiones pragmáticas de la composición de textos de carácter científico, como la fidelidad a las fuentes citadas o el plagio (voluntario o involuntario) al emplear obras de apoyo. Tal cosa, evidentemente, habría exigido aumentar la cantidad de símbolos de revisión, lo cual nos pareció inconveniente para su introducción en las composiciones de los estudiantes, quienes ya se enfrentaban a muchas dificultades al momento de poner por escrito sus ideas. Y no es que rehuyamos constantemente estas cuestiones, sino que preferimos dejarlas para otra investigación, cuando ya tengamos pulido y perfeccionado el sistema de marcas, luego de su contrastación con varias aplicaciones en contextos diferentes.

6. Para la elaboración del texto III (“La Adivina”), se entregó a los estudiantes, por parejas, una fotocopia de toda la historieta (una página). A fin de aumentar el interés de los estudiantes y suscitar su curiosidad, la historieta para el texto IV (“La Decepción Amorosa”), no se entregó completa de una vez, sino cuadro por cuadro. Supusimos que, de este modo, lograríamos que los estudiantes prestaran más atención a los detalles de cada escena, lo cual redundaría en la riqueza de ideas presentes en sus textos, y facilitaría que completasen las cincuenta líneas que se pedían por cada versión.
7. Como en la fase anterior, se pidió realizar una versión 0, la cual, si bien se revisaba con el sistema de marcas, no debía llevar calificación numérica, a objeto de que los estudiantes tuviesen la ocasión de organizar sus ideas en el papel y obtuviesen mejores calificaciones en las versiones sucesivas.
8. Para el texto III, se dispuso la elaboración de tres versiones obligatorias (1, 2 y 3) y una optativa (4), y para el texto IV, de una obligatoria (1) y dos optativas (2 y 3, aunque unos pocos se tomaron la molestia de elaborar hasta una versión 4). La reducción del número de versiones obligatorias es el último texto se debió, principalmente, a que los estudiantes ya daban

muestras de cansancio y disminución del interés en el trabajo de aula, entre otras razones, por estar próximo el final del año lectivo, tiempo en que (como es costumbre en la mayoría de las instituciones educativas) las demás asignaturas redoblan sus exigencias a los alumnos (para completar el número de evaluaciones, para recuperar el tiempo perdido en las suspensiones de clases, para brindar a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus calificaciones...).

9. Las distintas versiones de los textos se devolvían a sus autores convenientemente anotadas con las marcas de revisión, y se les pedía que en la versión siguiente introdujesen las modificaciones indicadas por las marcas presentes en la anterior.
10. A partir de la versión 1 del texto III (“La Adivina”), el profesor optó, por sugerencia de su tutor, colocar las marcas de revisión fuera del texto (excepto la versión 3 del texto III, por ser la última obligatoria, y la última del IV, por ser el ejercicio final de todo el año lectivo). Primeramente, se colocaron en una hoja en la cual aparecían las marcas y la línea del manuscrito en que se encontraba el error correspondiente. Luego se decidió poner las marcas al margen izquierdo (a veces derecho, cuando no había suficiente espacio) del texto, junto a la misma línea en la cual aparecía el error al cual se refería cada símbolo. Esto se hizo así a fin de promover una participación más activa de los estudiantes en la detección de sus faltas, y una mayor reflexión de su parte sobre la naturaleza de estas y sus posibles correcciones.
11. Como en la fase anterior, el profesor, mientras los estudiantes elaboraban los textos en clase, atendía consultas de éstos sobre el significado de algunos signos, o sobre la solución más adecuada a un problema de ortografía o redacción.

12. Asimismo, en todo momento siguió permitiéndose a los alumnos que tuviesen a la vista sus copias de la tabla de símbolos de revisión, pues la idea no era aprenderlos de memoria, sino comprender bien sus significados. Con todo, y a pesar de las aclaraciones de docente, algunos estudiantes aún se empeñaban en creer que debían memorizarlos, pues suponían que serían evaluados por ello.

13. Se volvió a solicitar de los alumnos que archivaran las distintas versiones en una carpeta *ad hoc* (el “portafolios”), para que llevasen registro de sus propios progresos (o retrocesos, si se diera el caso), y para que las tuviesen organizadas y a la mano.

6. APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS

6.1. LOS CUESTIONARIOS

6.1.1. Sobre las marcas de revisión

Como ya hemos mencionado en un capítulo anterior (*Posibles soluciones*), juzgamos necesario hacer partícipes a los estudiantes en la elaboración del sistema de marcas. Puesto que ya antes se había ofrecido a los estudiantes (por medio de un cuestionario) la posibilidad de intervenir en dicha elaboración, y no se obtuvieron sino respuestas conformistas, se resolvió aplicar un nuevo cuestionario con el fin de que los estudiantes emitieran su opinión acerca de cada uno de los signos del sistema ya construido por el profesor, con el cual se venía trabajando desde la primera fase de aplicación de la propuesta.

Las hojas con las preguntas del cuestionario fueron entregadas a los alumnos el 27 de marzo de 2001, y se les dio la oportunidad de que, si así lo preferían, las llevaran consigo a casa y entregaran sus respuestas la semana siguiente. Unos entregaron su respuesta el mismo día, otros escogieron la opción de pensarlas y escribirlas con calma en sus hogares.

He aquí la reproducción del cuestionario:

Cuestionario I

- I. *Por favor, responde las siguientes cuatro preguntas **por cada uno de los signos** de revisión que aparecen en la página anexa:*
 1. *Aunque no sepas de memoria su significado, ¿puedes distinguir fácilmente por su forma este signo de los demás? Si respondes no, di por qué.*
 2. *¿Crees conveniente suprimir este signo? ¿Por qué?*

3. *¿Crees conveniente cambiar la forma del signo? Si así lo crees, dibuja tu propuesta e intenta justificarla.*
4. *Aunque no hayas memorizado las equivalencias, ¿sabes bien qué problema de escritura y redacción marca este signo? ¿Por qué?*

II. *Ahora responde, por favor, las siguientes preguntas sobre el sistema de marcas en general:*

1. *¿Qué ventajas o desventajas observas en el sistema de signos con el que se han revisado tus textos hasta ahora.*
2. *¿Crees necesario suprimir o agregar signos al sistema? ¿Por qué?*
3. *¿Crees que el sistema de signos te ayuda a mejorar tu escritura? ¿Por qué?*
4. *Si crees que **no** te han ayudado, ¿qué propones para efectuar la revisión y corrección, en vez del sistema que ofreció el profesor?*
5. *¿Estás satisfecho con la manera en que se han evaluado tus textos por medio de las marcas? ¿Por qué?*
6. *Aunque te manifiestes conforme, ¿cómo te parece que puede hacerse más justa la evaluación? ¿Qué aspectos sugieres que se tomen en cuenta, y cómo, para asignar la calificación?*

Muchas gracias por tu colaboración.

Treinta (30) alumnos entregaron sus respuestas.

Como se indica en el cuestionario mismo, éste iba acompañado de una hoja anexa donde figuraban todos los símbolos y sus significados. Los transcribimos a continuación:

1. Aspecto gráfico

-  = Revisar puntuación (quitar, añadir, sustituir)
-  = Revisar ortografía (uso de grafemas o letras)
-  = Revisar acento gráfico (añadir o suprimir, según el caso)
-  = Letra confusa o ilegible
-  = Cambiar por minúscula
-  = Cambiar por mayúscula
-  = Añadir espacio, separar palabras
-  = Suprimir espacio, juntar palabras
-  = Suprimir letra o carácter
-  = Añadir palabra que debe intercalarse
-  = Suprimir palabra sobrante

2. Aspecto léxico-semántico

-  = Sustituir por otra palabra o expresión más adecuada o precisa
-  = Deshacer repetición léxica

3. Aspecto léxico-morfológico

-  = Revisar morfología de la palabra (accidente gramatical: número, género, persona, tiempo, modo)

4. Aspecto sintáctico-semántico

-  = Problema en la redacción de la frase u oración (revisar organización sintáctica)
-  = Faltan más elementos, más información, más explicación
-  = Pérdida del referente (¿cuál es el sujeto, el antecedente, el modificado?)
-  = Idea confusa, oscura o incomprensible
-  = Idea extraña, contradictoria o ilógica

6. 1. 2. Sobre el desempeño mejor o peor en la versión 3 del texto III

Para indagar sobre las razones por las cuales varios alumnos tenían peor desempeño en la versión 3 del texto III (lo cual desmentía una de nuestras hipótesis: la mejoría sucesiva y constante gracias a la aplicación del sistema de marcas), mientras otros sí mejoraban, se decidió pedir a los alumnos que respondiesen por escrito las razones que atribuían a este fenómeno. El profesor hizo la petición el 24 de abril, para que se entregase la respuesta por escrito la semana siguiente.

La encuesta consistía en esta única pregunta:

Cuestionario II

“¿Por qué saliste peor (o mejor) en la versión anterior?” (versión 3 del texto III)

Sólo siete (7) alumnos escribieron y entregaron sus respuestas.

6. 1. 3. Sobre la opinión de los estudiantes acerca del sistema reformado de símbolos

El 8 de mayo, luego de presentarse y exponerse el nuevo sistema de marcas de revisión, que fue ligeramente modificado tomándose en cuenta las respuestas de los mismos alumnos al *Cuestionario I*, se solicitó de los estudiantes que emitiesen su parecer por escrito. Transcribimos a continuación la única pregunta:

Cuestionario III

¿Qué te parece el nuevo sistema de marcas? Explica.

Sólo doce (12) estudiantes entregaron sus respuestas.

6. 1. 4. Sobre la opinión general de los estudiantes acerca del trabajo en clases con el sistema de símbolos a lo largo del curso

El 14 de mayo, durante la penúltima clase del año lectivo, se pidió a los estudiantes que respondiesen un breve cuestionario sobre sus opiniones generales acerca del trabajo en clase con el sistema de marcas. Las preguntas eran las siguientes:

Cuestionario IV

1. *¿Cómo te pareció trabajar y practicar tu redacción con ejercicios narrativos? Explica.*
2. *¿Cómo te pareció el sistema de símbolos? ¿Sirven o no para mejorar la escritura? Explica y responde con sinceridad.*
3. *¿Cómo te pareció la evaluación de los ejercicios con los símbolos? Explica.*
4. *¿Tienes alguna crítica o sugerencia? Por favor, manifiéstala.*

Sólo trece (13) estudiantes entregaron su respuesta, ese mismo 14 de mayo, o al día siguiente.

6. 2. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Preliminar: Observación general sobre el número de respuestas recibidas.

En todo momento, se consideró totalmente **voluntaria** y **optativa** la participación de los estudiantes en aquellas actividades que no fuesen propiamente la composición de los textos. Sus respuestas no iban a ser evaluadas con una calificación, numérica o de cualquier otro tipo, pues no formaban parte de la nota

asentable en planilla. Al principio, parecieron no estar muy convencidos del carácter optativo de la encuesta, y esto explicaría la mayor participación en las respuestas al primer cuestionario. Sin embargo, conforme avanzaba el curso, se dieron cuenta de tal carácter, lo cual bien puede ser la causa de que la participación se redujese en gran manera en las otras tres encuestas.

Como quiera que sea, solo estamos aventurando las razones, siendo que no nos interesa, a efectos de la presente investigación, indagar este asunto más a fondo.

Con todo, nos parece interesante mencionar que hemos notado los siguientes rasgos comunes entre los alumnos que entregaron sus respuestas a los cuestionarios II, III y IV:

- Acostumbraban sentarse en las primeras filas del salón de clases.
- Tenían una asistencia regular
- Aunque algunos no obtuviesen una buena calificación final, trabajaban con aplicación en el aula, y entregaron a tiempo todas o la mayoría de sus asignaciones.

Por supuesto, cabe suponer que estos alumnos entregaron las encuestas porque las consideraron como una más de sus asignaciones, como una más de las actividades evaluables. Cualquiera que haya sido la razón, les quedamos agradecidos por suministrarnos los datos que hicieron posible la mayor parte de estas páginas.