



... para la
... pida
... producción
... de los

LA CORRECCIÓN GRUPAL DE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Ender Andrade

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

enderandrade@hotmail.com

RESUMEN

En el ámbito universitario suele afirmarse que el estudiante de nuevo ingreso no domina las destrezas mínimas que se necesitan para redactar textos académicos. Sin embargo, es indudable que toda persona posee, en parte por su instinto y en parte por su instrucción, algún grado de competencia textual que le permite detectar ciertas “anormalidades” presentes en un texto que ha leído. Por eso, y a diferencia de lo que suele hacerse en la Universidad, para este trabajo hemos intentado aprovechar los muchos o pocos conocimientos que cada estudiante poseía de los aspectos formales de la lengua escrita. Para tal fin se realizó una investigación de tipo cualitativa, pues, según Sandín (citado por Rosales y Torrealba, 2008), éste es un tipo de estudio en el cual “los investigadores se incorporan al proceso como observadores participantes”

(p. 79). La puesta en práctica de esta propuesta consistió en involucrar en la corrección de sus propios textos y en los de sus condiscípulos a los cuarenta estudiantes de la sección 25 de la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Esto se logró gracias a que los escritos no fueron corregidos por el docente en su hogar, como suele hacerse, sino que fueron escaneados y luego proyectados en clase para que todos, libremente, emitieran sus juicios. De esta forma se logró conversar y opinar en el aula, a través de la participación grupal, no sólo de las debilidades escriturales que poseía cada estudiante, sino además, y tal vez más importante, de los aciertos y de las luces que cada quien podía aportar en aras de lograr un texto mejor elaborado.

Palabras clave: Competencia textual, corrección, escritura académica.

GROUP CORRECTION OF UNIVERSITY TEXTS

ABSTRACT

In the university field it is usually stated that the beginner students don't master the minimum knowledge about writing academic text. Though, it's doubtless that every single person has, both for instincts and instruction, some degree of text competition that allow him/her to detect certain abnormalities in a text just read. So, and instead of what is done in Universities, for this piece of work we have tried to use the many or few knowledge each of the students had about the formal aspects of written texts. For this purpose a qualitative investigation was developed, so, as stated by Sandín (cited by Rosales y Torrealba, 2008), this is a kind of study in which "researches join the process as participant observers" (p. 79). The implementation of this proposal was to engage in correcting their own texts and those of their classmates to forty students of section 25 of the Agroindustrial Engineering degree from the Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). This was achieved thanks to the writings were not corrected by the teacher at home; as it is usually done, but were scanned and then projected in class for all, freely cast their judgments. In this way it was possible to talk and opine in the classroom, through group participation, not only scriptural weaknesses of each student possessed, but also, and perhaps

more importantly, the successes and the lights that everyone could provide in order to achieve a better text prepared.

Keywords: Textual competition, correction, academic writing.

Qué pedagogos éramos cuando no nos preocupábamos por la pedagogía

Daniel Pennac

Introducción

Un elevado porcentaje de los estudiantes que ingresan a las universidades del país no tienen la suficiente destreza para usar formalmente la lengua escrita cuando su flamante vida académica se los exige (Serrón, 2009; Ayuso, 2004). Ésta es una insoslayable realidad con la que cualquier docente de este nivel educativo debe lidiar no desde los últimos años, como algunos piensan, sino desde hace más de medio siglo. Las siguientes palabras de Ángel Rosenblat publicadas en *El Nacional* el 25 de febrero de 1959, a propósito de los resultados del examen de admisión que presentaron algunos aspirantes a una Facultad de Medicina de Venezuela, permiten sostener esta afirmación:

Muchos tenían una ortografía calamitosa o no sabían hacer una frase correcta (...) Se ve que no tienen el hábito de expresarse por escrito o desarrollar una idea. La mayoría de nuestros bachilleres haría un papel tristísimo aun al escribir una carta a la familia (Rosenblat, 1981, pp. 21-22).

Asimismo, tampoco es cierto que éste sea un problema exclusivamente venezolano¹. Si así fuera, entonces no se organizarían, con regularidad, even-

1. Algunos pensarían que la incapacidad para redactar un párrafo coherente es un padecimiento exclusivo de los países subdesarrollados. Pero no es así. La escritura es un proceso más complejo de lo que parece, difícil de dominar incluso para aquellos ciudadanos residentes en países destacados por su profusa cultura letrada. Por ello, veamos esta queja, muy parecida a la nuestra, que Nietzsche hacía en su tiempo, a propósito de este problema: “Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua alemana con la ineptitud y vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos. Por eso el adolescente que está creciendo y está dotado más generosamente, habría que colocarlo por la fuerza bajo la campana de vidrio del buen gusto y de una rígida disciplina lingüística: si eso no es posible, prefiero entonces volver en seguida a hablar en latín, ya que me avergüenzo de una lengua tan desfigurada y deformada” (Citado por Cadenas, 1994, p. 73).

tos internacionales dedicados a la búsqueda de propuestas y experiencias que intenten erradicar de una vez por todas este mal histórico que nos aqueja. En consecuencia, extenderse aquí en una serie de comentarios lastimeros sobre esa precaria situación sería un esfuerzo estéril. Además, buscar responsables para achacarles las culpas de semejante escenario de desidia lingüística no nos llevará a nada porque la culpa, sencillamente, es de todos; aunque, especialmente, y de manera equitativa, de docentes y de alumnos.

Por eso, si desvíó mis cavilaciones de las causas de este mal —las cuales son fácilmente deducibles—, y en su lugar me enfoco en hallar alguna práctica pedagógica que le permitiera al estudiante concienciarse sobre la responsabilidad que él mismo tiene en su formación profesional y en el manejo de los aspectos normativos que exige la escritura académica, me surge una pregunta: ¿acaso el estudiante universitario de nuevo ingreso no domina algún conocimiento básico, por precario que sea, sobre el uso formal de la lengua escrita para que pueda ser explotado en aras de un aprendizaje significativo?

El ser humano, según he percibido, tiene el extraño defecto, o tal vez la excelsa virtud, de no fijarse en sus desaciertos. Pero en cambio ha mantenido intacto su instinto primitivo para percibir las faltas que, en todo sentido, comenten los demás. Y en materia del uso del lenguaje, la situación no podría ser diferente. Esto se debe, como bien lo afirmó hace tiempo Noam Chomsky, a que toda persona, una vez que se ha apropiado de su lengua materna, tiene la capacidad intuitiva e innata (competencia lingüística) de manejar las reglas gramaticales que le permitirán entender el funcionamiento de su idioma cuando necesite comprender a los demás (Barrera, 2004). Si bien Chomsky formuló esta teoría, específicamente, para referirse a la habilidad codificadora e interpretativa que tiene el ser humano para descifrar el código oral de su lengua materna, esta misma hipótesis, por extensión y debido a la correlación semántica que existe entre el código oral y el código escrito, podría servirnos para fomentar las habilidades escriturales de cada alumno. Es decir, si a ese instinto que tiene cada individuo para reconocer la agramaticalidad auditiva de un enunciado le sumamos la competencia textual adquirida con los años de estudios preuniversitarios, entonces en el aula podrían aprovecharse ambas cualidades en pro de la aplicación de actividades

escriturales significativas. Lo importante, en este caso, es lograr que el aprendiz se sirva de lo más pertinente de cada competencia para que lo ponga en práctica cuando deba redactar un texto académico. Por ejemplo, el estudiante debe ser consciente de que puede emplear su competencia lingüística para detectar las incongruencias o aciertos de un enunciado que escucha (o en este caso que lee), y de su competencia textual para reconocer que la “lengua escrita requiere un vocabulario y una sintaxis que a menudo son (...) diferentes de los que se emplean en la lengua oral [y que] resulta inconveniente entremezclar ambas variedades de expresión” (Morales, F., s. f. pp.233-234)

Si esto es cierto, entonces los estudiantes de nuevo ingreso no están excluidos del todo de ese instinto crítico y de esa competencia lingüística y textual que les permitirían dominar un mínimo de las reglas formales de la escritura, lo cual, desde mi punto de vista, puede aprovecharse en el aula.

Sustentación teórica

Concluir un texto coherente y cohesionado en todas sus partes es una labor ardua. Contrariamente a lo que se ha popularizado, esta tarea no responde a momentos de mágica inspiración. Escritores consagrados como William Faulkner y Guy de Maupassant afirmaron en su momento que detrás de toda composición escrita habrá, en el mejor de los casos, un 10% de inspiración que se mezcla con un restante 90% de transpiración. En otras palabras, escribir es una labor que amerita varias etapas de preparación.

Daniel Cassany (1996) plantea que la mayoría de las personas no reconoce el esfuerzo que esconde todo proceso de escritura porque la versión final que llega hasta nosotros no evidencia las múltiples etapas por las cuales ese texto tuvo que pasar. “Cuando [se] termina una obra [lo primero que se hace] es destruir todo el proceso de trabajo sin mostrarlo en público” (Cassany, 1996, p. 1).

Por otra parte, para Anna Camps (1990) la escritura requiere de una serie de ciclos por los cuales debe pasar un texto. Por tal motivo, esta autora resalta las sucesivas fases de preescritura, escritura, y reescritura que en 1964 propuso

Rohman y Wlecke, y que aun hoy conservan su vigencia, más allá de que, en estudios posteriores promovidos por autores como Eming, Flower y Hayes, entre otros, se llegara al consenso de que estas etapas no se daban por separado, sino que se producían simultáneamente en la mente del escritor en un proceso *interminable* de escritura y reescritura. Asimismo, señala Camps, posteriormente surgieron otros factores vitales que también deben ser tomados en cuenta durante toda composición escrita, tal es el caso de la memoria a largo plazo, el contexto de producción, el estado anímico del escritor, etc.

Con base en todo lo expuesto hasta ahora, surgen opiniones como las de Manuel Albarrán (2005), quien considera que el enfoque procesual es uno de los más significativos para promover la enseñanza/aprendizaje de la escritura en el aula. Este enfoque se sustenta, principalmente, en la teoría de la redacción como procesos cognitivo propuesta por Flower y Hayes, la cual se caracteriza por tomar en cuenta “la inventiva del escritor, que puede explorar ideas, desarrollar, actuar, comprobar y volver a generar sus propios objetivos, (...) [de esa forma se pone la creatividad] en donde pertenece: en las manos del escritor, trabajador y pensante” (Flower y Hayes, 1996, p. 106). Además, esta propuesta, según la opinión de otros investigadores (Cassany, 1996), suele arrojar como resultado la producción de textos de mayor calidad, pues le ofrece al escritor la oportunidad de ser consciente de que la redacción está subyugada a diversas variables personales y contextuales que condicionan el producto final.

Sucedo, empero, que la premisa que ha alcanzado mayor difusión entre la población estudiantil es aquella que proclama a favor del dominio exclusivo de las reglas ortográficas como fórmula inequívoca en la consecución de un texto “aceptable”. Pero no es así porque si bien es cierto que resulta fundamental conocer la normativa, las variables y las etapas que se funden detrás de un texto, también lo es que estas por sí solas son insuficientes para completar un manuscrito inteligible. Esto quiere decir que las actividades en el aula no deberían centrar todo su tiempo en que el estudiante repita en un interrogatorio los diversos factores implícitos en la redacción, pues para consolidar esta habilidad, como cualquier otra, es necesario practicarla, y, en este caso, la práctica debe recaer sobre el aprendiz no sobre el experto. Por

ello, “Detengámonos a examinar quién trabaja y (...) quién se forma cuando el profesor expone. En esa habitual configuración de la enseñanza, ¿el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte” (Carlino, 2005, p. 11).

Este tipo de proceder pedagógico en el que el docente es quien más habla, quien más escribe, quien más estudia y quien más aprende, como puede intuirse, no permitirá explotar el potencial del aprendiz, pues “hemos estado prestando más atención a lo que tenemos que hacer nosotros para enseñar (como es preparar clases, explicar, examinar) que a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender” (Morales, P., 2005, p. 1).

Por eso surgen dos posibilidades para acceder al dominio de cualquier arte. Una que se apoya en las iniciativas autodidactas que el aprendiz tenga, y la otra que se sostiene en la intervención de un facilitador. A esta segunda propuesta se le ha conocido, desde los tiempos socráticos, como el método mayéutico (Avilán, 2004), entendido éste como aquel con el cual “el maestro, mediante preguntas, va haciendo que el discípulo descubra nociones que en él estaban latentes” (*Diccionario* de la Real Academia Española, 2011).

Siglos después, Vygotski, al procedimiento en el que un mediador servía como puente entre un nivel de conocimiento concreto y otro potencial, lo llamó Zona de Desarrollo Próximo:

La Zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, citado por Peña, 2004, pp. 126-127).

No obstante, si somos lo suficientemente honestos, podremos aceptar que la mayoría de las veces los profesores desviamos nuestra atención del objetivo básico de la enseñanza; es decir, propiciar el escenario adecuado en el aula para que el alumno se apropie del conocimiento con la ayuda, principal-

mente, de sus propias habilidades y con el auxilio de sus condiscípulos; y, en menor medida, con la intervención oportuna del especialista.

Después de lo expuesto surge una interrogante: ¿el profesor es la única persona capacitada para demarcar todas las sugerencias de corrección de los textos de los estudiantes? Según Robinett, “corregir redacciones es a menudo un dilema, tanto para maestros como para alumnos: para el primero se trata de una tarea rutinaria y molesta; para el alumno, los cuadernos ‘tachados de tinta roja’ son una fuente de frustración y desaliento” (Robinett, citado por Figueroa, 2004, p. 101). De hecho, para algunos autores (Cassany, 2006; Castelló, 2007) resultaría más productivo que la revisión de los textos se hiciera en clase, tomado en cuenta los aportes de todos los aprendices. Así que ¿por qué empeñarse en seguir con estas prácticas tradicionales de revisión textual en las que el profesor consume en su hogar innumerables horas de anotaciones improductivas a los manuscritos de los estudiantes?

En 2004 la Universidad de Delaware publicó un artículo titulado “Responder a los textos escritos de nuestros alumnos”. En una sección de éste se asegura lo siguiente: “¿Sabía usted que de acuerdo a la investigación, los alumnos raramente leen sus comentarios en la revisión final de un trabajo escrito? En lugar de ello, se fijan sólo en la nota. ¿Por qué entonces hacer todo ese trabajo?” (p. 1).

Ahora bien, debemos ser conscientes de que esta indiferencia por las observaciones que aparecen en los escritos es promovida, en parte, por el propio docente, pues si nos fijamos en las correcciones que este les hace a algunos textos notaremos que muchos presentan rayas diagonales, oraciones subrayadas, párrafos encerrados en un cuadro con un signo de interrogación al borde, entre otro tipo de símbolos que el aprendiz difícilmente puede descifrar. Aunado a ello, estas marcas se centran en indicarle al alumno sus fallas ortográficas o gramaticales, pero difícilmente le señalan las deficiencias de contenido de su trabajo y mucho menos le proponen opciones sintácticas para redactar de otra forma sus ideas. Esto se debe a que la escritura es concebida como una labor espontánea y no como un proceso evolutivo (Lunar, 2007) que amerita, necesariamente, de tantos borradores preliminares como sean necesarios para considerar que se ha logrado concebir una “versión final”.

Descripción de la experiencia

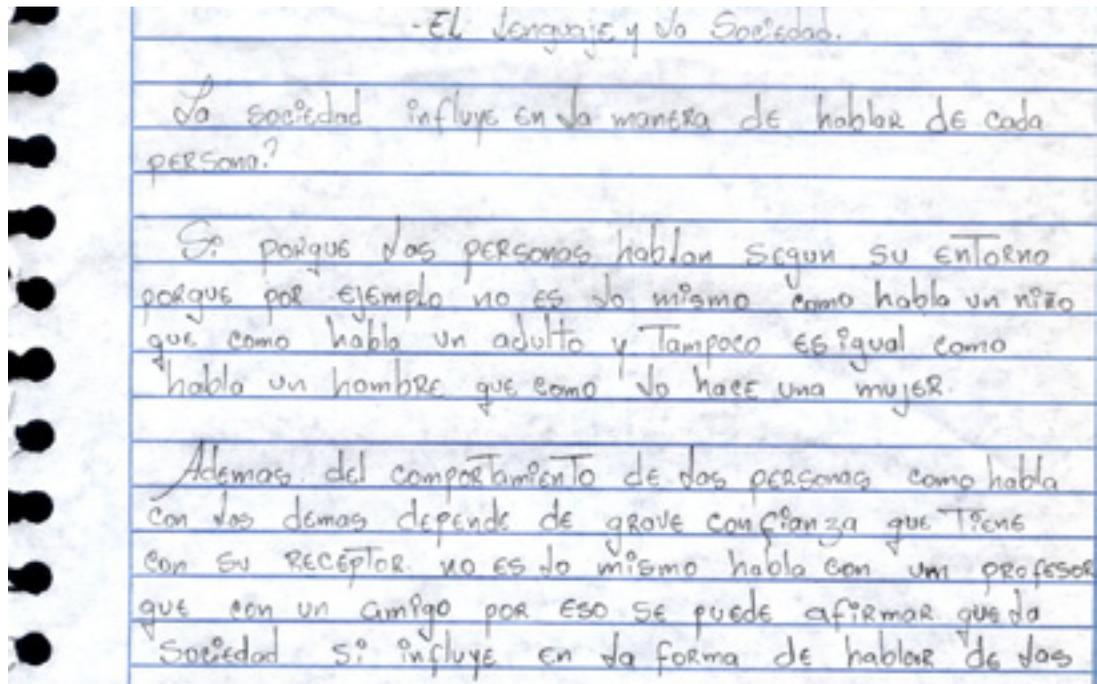
Esta actividad pedagógica, aplicada a cuarenta estudiantes de la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), consistió en dejarles a los aprendices el mayor esfuerzo que amerita la corrección de textos. Por tanto, se dio por sentado que los alumnos, entre todos ellos y luego de haber pasado cada uno por diferentes experiencias lingüísticas en diversos planteles educativos, dominaban destrezas escriturales que podrían usarse en pro de una concienciación de la escritura académica. De esa forma, el docente sólo sería un guía que intervendría en aquellos momentos en los cuales los estudiantes no llegaban a un consenso en cuanto a los principios básicos de la redacción. Este tipo de iniciativa ameritaba, por ende, un estudio cualitativo, pues según Sandín (citado por Rosales y Torrealba, 2008), es un tipo de investigación en el cual “los investigadores se incorporan al proceso como observadores participantes” (p. 79).

En resumen, se aprovechó no solo lo que cada estudiante pudiera aportar sobre los aspectos formales de la escritura, sino también esa innata capacidad crítica del ser humano para que los textos que se produjeran en el aula fueran corregidos entre todos. ¿El objetivo final? Que lograran mejorar sus escritos a través de la autoevaluación y la heteroevaluación (Morales, O., 2003). Para ello se hizo lo siguiente:

En la tercera clase², luego de explicar las normas, los porcentajes de las evaluaciones y demás cuestiones técnicas de la asignatura, se les propuso a los estudiantes que se reunieran en grupos de cuatro personas (en total serían diez equipos) para que escribieran un texto sobre “El lenguaje y la sociedad”, tema sobre el cual ya se había conversado lo suficiente en los encuentros anteriores. Para que tuvieran una interrogante en que pensar, se les pidió también que se preguntaran si ellos consideraban que la sociedad influía en la manera de

2. El *Programa* de cátedra Lenguaje y Comunicación de la UNET establece que el semestre de actividades constará de dieciséis semanas y que las clases serán una vez por semana, a razón de tres horas semanales.

hablar de cada persona. Para esa actividad no se les explicó la estructura del escrito que se les estaba requiriendo, como es la tendencia entre los investigadores para tener una base concreta que les permita fijar el nivel de conocimiento que los participantes traían con relación, en este caso, a la escritura. Pues bien, el siguiente fragmento es una muestra de los textos entregados:



En primer lugar, en este texto se nota que las respuestas de los estudiantes no eran “opiniones propias”, sino que la mayoría de éstas se ajustaban a las cavilaciones que el profesor ya había expresado en las clases precedentes. No obstante, esta actitud subordinada no importó para los fines de este primer intento escritural, pues se buscaba determinar, especialmente, el dominio que los aprendices tenían de la escritura.

Por otra parte, si se analiza el texto seleccionado se puede notar que las reflexiones de los estudiantes se asemejan más a las respuestas “tipo examen”. Es decir, en los textos no había una introducción para el tema, pues, según se

comprobó después en las conversaciones de la clase, los estudiantes creían que —por mencionar una de las respuestas más llamativas— no había necesidad de comenzar la respuesta mencionando parte de la pregunta ni haciendo una breve introducción. Ellos argumentaban que si, por ejemplo, se les preguntaba “¿Qué es el medio ambiente?”, deberían responder “Es todo aquello que nos rodea”, y no algo como “El medio ambiente es todo aquello que nos rodea”, pues de esa forma evitaban la “repetición de palabras”; concepción contradictoria con la recurrencia constante de las mismas palabras en el manuscrito que estamos analizando. Esto quiere decir que los estudiantes, por una parte, no se tomaron el tiempo para releer su escrito antes de entregarlo, y, por otra, estaban convencidos de que sólo hay “una forma” para iniciar un texto.

En este mismo fragmento puede percibirse que los alumnos de nuevo ingreso no parecieran cuidar la presentación de sus escritos, lo cual se refleja en los “residuos” semicirculares que se ven en el margen izquierdo de la hoja de papel arrancada de una libreta. Todo eso sin enumerar las faltas ortográficas, de acentuación y de puntuación latentes en el manuscrito.

Con la información recabada en este primer esbozo, se aplicó la siguiente estrategia de corrección para las últimas cuatro semanas de clase³. Como trabajo final del semestre se les pidió a los alumnos que debían entregar un ensayo de, por los menos, una cuartilla sobre un tema libre que, preferiblemente, tuviera relación con la especialidad a la cual pertenecían: Ingeniería Agroindustrial. Se eligió este tipo de documento para que ellos tuvieran la libertad de escribir incluso en primera persona, si así lo consideraban, y si creían que el tema lo

3. Esta estrategia de corrección solo pudo aplicarse en las últimas cuatro semanas de clase debido a diferentes limitaciones. Una de las principales fue que la cátedra de Lenguaje y Comunicación debe cumplir, semana a semana, con el *Programa* estipulado para ella, el cual no puede ser alterado, salvo ciertas excepciones previamente justificadas ante el Departamento de Ciencias Sociales de la UNET. Es decir, los contenidos que aparecen en el *Programa* deben ser explicados en la semana que les corresponden de manera que todos los profesores de la cátedra lleven un mismo ritmo de trabajo. Lenguaje y Comunicación es una materia que cuenta con tres lapsos o cohortes. Un parcial se aplica en el primero y otro en el segundo, los cuales deben ser revisados por el jefe de núcleo para verificar que en cada lapso se han explicado los contenidos establecidos. En cambio, en el tercero, el profesor tiene la libertad de elegir la estrategia evaluativa que mejor considere: una exposición, un taller, un debate, un ensayo, etc. Por tal motivo, fue en estas últimas cuatro semanas del tercer lapso cuando pudo aplicarse esta metodología de trabajo.

ameritaba. La intención no era, con tan escasas clases, que se convirtieran en escritores expertos; apenas se procuró que ellos redactaran teniendo siempre en cuenta la variedad estándar de la lengua escrita para que “por medio de una argumentación [reflexionaran] acerca de algo susceptible de ser afirmado (o negado)”. (Millán, s.f., p. 105). El único requerimiento que se les exigió fue que debían apoyarse en, por lo menos, una cita textual no tanto para que dieran muestra de su cultura, sino para invitarlos a que leyeran previamente sobre el tema seleccionado y para que se habituaran a algunas formalidades que demandaba el uso del apartado referencial de un texto académico.

Para ello, lo primero que hice fue seleccionar un texto corto extraído de *elclarin.com* titulado “El acto solidario de la donación de órganos”⁴, de forma tal que sirviera de modelo para explicar las diferentes partes que debía contener el trabajo final que les estaba exigiendo⁵. Asimismo, se les facilitó un resumen de las normas APA, que explicaba la manera en que deberían señalarse las citas más usuales dentro de un trabajo (citas textuales, paráfrasis de las ideas de un autor, y la manera como estas deberían aparecer en las referencias bibliográficas). Aunado a esto, se les facilitó el capítulo “El párrafo y la estructura de los textos”, del libro *Manual del lenguaje* (2010), de Francisco Morales Ardaya, en el cual se profundiza sobre los tipos de introducciones y conclusiones para que los alumnos pudieran apreciar con más detalle las diversas estrategias que se podían emplearse en los inicios y en las conclusiones de un escrito.

De igual forma, se les solicitó que pensarán en una tesis que pudieran tomar como eje central de su escrito. Luego debían escribir las primeras ideas que

4. Vale aclarar que el texto al cual hacemos referencia fue adaptado de tal forma que los estudiantes tuvieran un modelo concreto de cómo debían citar. Para ello, el profesor le anexó al texto original algunas citas textuales. El original se encuentra en: <http://edant.clarin.com/diario/2002/07/26/o-02201.htm>

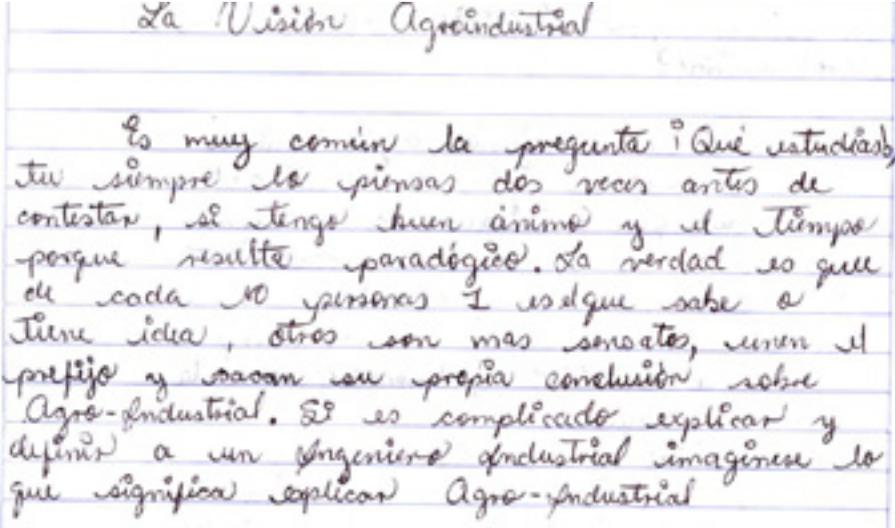
5. Además, a ese artículo le hice ciertas modificaciones de forma tal que las diferentes partes que estaba exigiendo quedaran más explícitas. Por ejemplo, dentro de su respectiva introducción, escribí la tesis del texto para que ésta fuera fácilmente percibida. De igual forma resalté los argumentos, agregué algunas citas textuales y agregué un conector conclusivo típico para que señalara la conclusión.

en ese momento les sugieran sobre el tema, algo así como una “lluvia de ideas”. Por último, se les pidió que desarrollaran con lapicero el texto (unos cuatro párrafos). La intención de esto era obligarlos a reflexionar y a tener más cuidado a la hora de escribir la versión que presentarían.

Resultados

A continuación se presentan tres fragmentos correspondientes a la introducción, el uso de una cita y la conclusión de ese primer borrador que presentó uno de los grupos implicados en esta experiencia.

a) Introducción del trabajo



La Visión Agroindustrial

Es muy común la pregunta ¿Qué estudias?,
tu siempre lo piensas dos veces antes de
contestar, si tengo buen ánimo y el tiempo
porque resulte paradójico. La verdad es que
de cada 10 personas 1 es el que sabe o
tiene idea, otros son más sensatos, venen el
prefijo y sacan su propia conclusión sobre
Agro-Industrial. Si es complicado explicar y
definir a un ingeniero industrial imagínese lo
que significa explicar Agro-Industrial

b) Cita usada en el trabajo

Virtualmente se define al "ingeniero Agro-industrial" como un profesional capacitado para impulsar la investigación, el desarrollo tecnológico y empresarial que transforma la materia prima en productos y subproductos"; en pocas palabras y sencillos como decía el presidente Chazoy se encarga de "mantener la soberanía alimentaria".

d) Conclusión y referencias del trabajo

Es nuestro parecer en esa diferencia está el éxito, de que pocas personas quieran estudiar esta carrera por lo tanto tendremos menos competencia y más campo laboral, tomando en cuenta lo indispensable que es para el país la Agroindustria.

Documentos en la Red

"Origen de la Ingeniería Agroindustrial". En <http://www.tincondelvago.com/origen-de-la-ingenieria-agroindustrial>

Cada uno de estos textos fue proyectado en clase una semana después de que los estudiantes los entregaran. Debido al tiempo transcurrido, los propios autores del borrador, y sus demás compañeros, pudieron percibir que había “cosas” que estaban mal en él. Es cierto que, como afirma Carlino (2004) en una de sus múltiples investigaciones, los alumnos, la mayoría de las veces, se enfocan en revisar exclusivamente los aspectos superficiales de los textos que escriben, dejando a un segundo plano el contenido. Por ende, se consideró pertinente enfrentarlos a este tipo de revisiones grupales con el apoyo de algunos patrones de corrección bien definidos (ver el Anexo n.º 1 y su explicación al final de este trabajo) para hacerles notar que un texto ameritaba de correcciones que trascendían la ortografía y la gramática.

Por ejemplo, con la intervención de todos los estudiantes se pudo comprobar que ellos también estaban concientes de que la introducción de este texto que estamos analizando era ininteligible. Es decir, ellos fueron capaces de comprender que el sentido que se le quería dar a la palabra “paradójico”, dentro de ese manuscrito, era incoherente, pues, después de incitarlos a que revisaran el significado de dicho término, comprendieron que esa palabra no encajaba dentro del contexto donde aparecía. Por tal motivo, procedieron a sugerir propuestas para mejorar el contenido del texto y también señalaron dónde y, especialmente, por qué había problemas de puntuación. Las observaciones más evidentes fueron los signos de exclamación presentes en la primera línea de la introducción.

En el segundo fragmento, donde aparece la cita textual, algunos estudiantes notaron que podría mejorarse la expresión “en pocas palabras y sencillo como diría el presidente”. En cuanto al papel del profesor, éste intervenía en algunas partes donde los estudiantes o no llegaban a un acuerdo o pasaban por alto alguna incorrección. La forma de actuar del docente en ciertas partes fue a través de preguntas de este tipo: “¿Consideran que esta idea se entiende?”, “¿estos signos de puntuación serían los más indicados en esta parte?”, “¿este concepto es coherente con el anterior?”, “¿un punto y seguido en este lugar y el uso de un conector en esta parte no sería más apropiado?”. El objetivo era dirigir su atención hacia un punto en particular y esperar a que ellos propusieran soluciones.

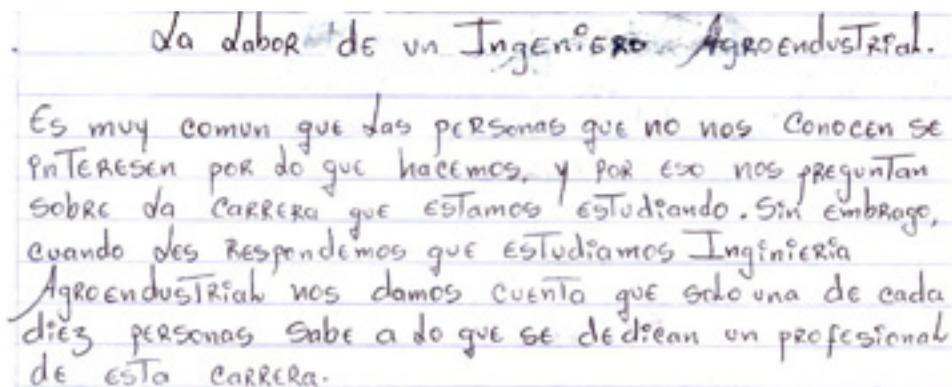
Hay que aclarar que ni los autores de este ensayo ni los demás estudiantes sugerían en todos los casos una propuesta de corrección, pero sí percibían que algunas partes “no se entendían” o estaban “mal redactadas”. Esta exposición de los textos ante un público concreto les ofreció a los estudiantes la posibilidad de comprender que un escrito es susceptible a recibir modificaciones.

Vale destacar que más allá de los señalamientos hechos por los estudiantes, y con la ayuda del material de apoyo, este grupo logró concebir una forma *diferente* de iniciar un texto. En este caso, les pareció pertinente comenzar con una interrogación retórica, la cual sería la base para desarrollar el cuerpo de su texto. Además, como se percibe en este escrito, el ensayo les permitió a estos estudiantes adoptar una postura personal y reflexiva que, según mi criterio, puede resultar conveniente para aquellos que se están iniciando en la escritura académica.

Una vez hechas estas correcciones en el aula, los autores procedían a reescribir en el aula una segunda versión. Esta se entregaba en la misma sesión de trabajo y en la próxima clase también se proyectaba para estimar una nota. De esa forma todos eran concientes del porqué de la calificación final.

A continuación se anexa esta versión definitiva.

a) Introducción del trabajo (Versión final)



La labor de un Ingeniero Agroindustrial.

Es muy común que las personas que no nos conocen se interesen por lo que hacemos, y por eso nos preguntan sobre la carrera que estamos estudiando. Sin embargo, cuando les respondemos que estudiamos Ingeniería Agroindustrial nos damos cuenta que solo una de cada diez personas sabe a lo que se dedican un profesional de esta carrera.

b) Cita usada en el trabajo (Versión final)

Textualmente se define al Ingeniero Agroindustrial como "Un profesional capacitado para impulsar la investigación, el desarrollo tecnológico y empresarial que transforme la materia en productos y subproductos".

En otras palabras, y como diría el presidente Chávez el que se encarga de "mantener la soberanía alimentaria," pues para que los alimentos sean distribuidos a la población es necesario que una persona aplique técnicas, procesos y métodos para transformar la materia prima en productos que se encuentren fácilmente en super mercados.

d) Conclusión y referencias del trabajo (Versión final)

Por ese desconocimiento es que una de las carreras más solicitadas en la UPEL es Ingeniería Industrial, de cual a nuestro parecer nos ofrece grandes ventajas, a quienes estudiamos Ingeniería Agroindustrial ya que pocos alumnos quienes dedican a esta carrera y por lo tanto habrá menos competencia en el campo laboral cuando nos hayamos graduado.

Referencia.

Origen de la Ingeniería Agroindustrial (s.f). Disponible en: www.BancoDelVago.com/origen-de-la-ingenieria-agroindustrial.

Si comparamos la primera versión con la versión final de los textos presentados podemos afirmar que en esta última se percibe una sensible mejoría, a pesar de las evidentes debilidades que ésta aún tiene y que de seguro pudieran corregirse con tantas nuevas versiones como el tiempo académico lo permitiera.

Ahora bien, siendo más específicos, podemos notar que el segundo título seleccionado por los autores para esta versión final (“La labor del ingeniero agroindustrial” en vez de “La visión agroindustrial”) se ajusta mejor al contenido del texto, lo cual es una mejoría sustancial, pocas veces advertida. De igual forma, los autores del texto en cuestión, siguiendo los señalamientos de sus compañeros, consideraron que era mejor decantarse por el uso de palabras y no de algoritmos para referirse al promedio de personas que eran concientes de las funciones que debía cumplir un ingeniero agroindustrial. En cuanto a la cita textual, los alumnos mantuvieron casi la misma estructura del primer borrador. Es decir, no señalaron la fuente de su consulta porque aseguraron que habían olvidado guardar esa información. En este punto sería conveniente, para próximas ocasiones, concienciar a los aprendices para que recabaran el material de apoyo en fuentes de mayor prestigio. Sin embargo, cabe resaltar que los alumnos vislumbraron una manera más apropiada para la bibliografía, diferente al típico www.google.com que suelen escribir en esta sección.

Para mejorar

Por acuerdo departamental de los docentes de Lenguaje y Comunicación, cada profesor debe enseñarle a su jefe de área el parcial que aplicará a sus secciones. Esto se hace con la intención de verificar que los docentes han cumplido con el *Programa* de la cátedra. En otras palabras, todos los profesores deben llevar un mismo ritmo en sus clases, sin alterar la ubicación de los contenidos que están asignados para cada semana. Esto dificulta, en cierta medida, que cualquier tipo de propuesta que se quiera promover en las clases esté condicionada, primeramente, al cumplimiento cabal de todos los contenidos que han sido preestablecidos para la asignatura.

Por otra parte, en futuras situaciones sería conveniente que los textos fueran escritos individualmente o, a lo sumo, en parejas. De esa forma “todos” los aprendices podrían esforzarse en la consecución de su propio texto. No obstante, también habría que pensar si esto sería posible en la UNET, pues los primeros semestres de las carreras en esta institución cuentan con secciones de cuarenta y hasta cincuenta estudiantes.

Sería muy productivo, de igual forma, que se promoviera en los semestres subsiguientes este tipo de sugerencias escriturales que se discutieron en la clase de Lenguaje y Comunicación. De esta forma, estas prácticas de revisión textual se ejercitarían constantemente hasta consolidarlas.

En otro orden de ideas, es imprescindible fomentar la honestidad entre los participantes, pues la exigencia de que los estudiantes compusieran su texto en el aula era con la intención de evitar tentaciones de plagio. Sin embargo, incluso en este escenario se pudo comprobar que algunos trabajos presentaban párrafos extraídos de Internet gracias al uso de dispositivos móviles.

Por último, esta forma de corrección tiene un punto desfavorable precisamente donde pareciera tener una ventaja; en otras palabras, como en esta estrategia sólo se hacen comentarios orales, entonces puede suceder que estos sean olvidados fácilmente por el estudiante cuando se disponga a escribir la versión final de su texto.

Conclusiones

El proverbio chino dice “Dime y olvidaré, muéstrame y podré recordar, involúcrame y recordaré”. Pues bien, esa idea se ha intentado promover con este tipo de correcciones. Esta forma de trabajar, como puede inferirse, ofrece varias ventajas no sólo para los estudiantes, sino también para el docente. Al estudiante, por ejemplo, le exige explotar el máximo de sus potencialidades y le incentiva a repensar, construir y significar el conocimiento.

Por una parte, el docente puede dejar de dedicar grandes cantidades de tiempo en su hogar para corregir los textos de sus alumnos; en su lugar, las observaciones las haría en clase. Esto trae como beneficio que se explote la competencia lingüística de cada estudiante, poniéndose a favor del mejoramiento de los textos propios y de sus compañeros. Asimismo, de esta forma el docente evita convertir sus clases en un monólogo insufrible para el estudiante donde el profesor se jacta de sus múltiples conocimientos lingüísticos.

Referencias bibliográficas

Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. En *Educere*. Vol. 9, n.º 31, Mérida, diciembre 2005. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603116.pdf>

Avilán Díaz, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*. Vol. 13, n.º 1, pp. 18-30. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>

Ayuso, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. En *Acción Pedagógica*. Vol. 13, n.º 1, pp. 50-59. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17146>

Barrera Linares, L. (2004). *Psicolingüística del español I*. Caracas: Monte Ávila.

Cadenas, R. (1994). *En torno al lenguaje*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 49, pp. 3-19. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (agosto 28 de 1996). Daniel Cassany en Santa Fe. La nueva enseñanza de la escritura en la óptica de un especialista. Primera Sección – 9. EL LITORAL / LOCALES. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/entrev/Litoral96.pdf

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, Montserrat (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Crítica y Fundamentos.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere*. Año 8, n.º 26, julio, agosto, septiembre 2004. pp. 321-327.

Figueroa de Acosta, P. (2004). La duda ortográfica: una aproximación a la realidad escolar. En Peña González, J. y Serrano de Moreno, S. (Comp.) (2004). *La lectura y la escuela en el siglo XXI*. Mérida: **Universidad de Los Andes**, pp.101-117.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en Contextos*, n.º 1. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Lunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. En *Núcleo*. n.º 24, pp. 63-96.

Millán, R. (s. f.) El ensayo: notas para una discusión. En *Letras*, n.º 47, pp. 102-107.

Morales Ardaya, F. (s. f.). La lengua oral, la lengua escrita y el docente. Disponible en: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ieu/2parte07.pdf

Morales Ardaya, F. (2010). *Manual de lenguaje*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Morales, O. A. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. En *Educere*, abril-junio, año/vol. 6, n.º 21. pp. 54-64. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35662108.pdf>

Morales Vallejo, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Disponible en: http://www.upcomillas.es/cees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf

Peña González, J. (2004). La necesaria creación de un círculo de lectores en instituciones educativas. En Peña González, J. y Serrano de Moreno, S. (Comp.) (2004). *La lectura y la escuela en el siglo XXI*. Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 121-135.

Real Academia Española (2011). *Diccionario*. En www.rae.es

Rosales, L. y Torrealba, C. (2008). Aplicación de estrategias instruccionales basadas en procesos cognoscitivos básicos para la composición escrita en estudiantes de Educación Superior. En *Sapiens*, año 9, n.º 1, junio de 2008, pp. 71-91. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/Resumenes/41011135003_Resumen_1.pdf

Rosenblat, A. (1981). *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Serrón, S. (2009). La escritura de los universitarios refleja incompetencias. Entrevista realizada por González, Adela. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27672/1/articulo16.pdf>

Universidad de Delaware (2004) “Responder a los textos escritos de nuestros alumnos” Disponible en: phobos.xtec.cat/.../file.../responderralostextosescritosdenuestrosalumnos.pdf

Anexo n.º 1¹

Criterios de evaluación

	Bajo 0	Regular 2	Bueno 4
<u>Contenido del escrito (fondo) 70%</u>			
1. ¿El título es adecuado y refleja el contenido que se desarrollará el escrito? ¿La promesa que se expone en el título ha sido cumplida en el desarrollo del texto?			
2. ¿Presenta una introducción adecuada?			
3. ¿La conclusión sintetiza lo expuesto en todo el escrito?			
4. ¿Se privilegia la argumentación sobre la exposición?			
5. ¿Hay un hilo conductor en el escrito o este se desvía de su tesis?			
6. ¿Las citas textuales y/o parafraseadas son usadas adecuadamente para apoyarlas o refutarlas?			
Subtotal en cada ítem			
Subtotal A1	_____ de 24 puntos		
	X%-----		
	70%----- 24		
	Total _____% subA1		
<u>Forma del escrito 30%</u>			

1. Esta tabla fue usada por el docente para evaluar los escritos de los alumnos, tanto aquellos de la primera versión como los de la versión final. Estos criterios que aparecen en la tabla se les facilitaron a los estudiantes para que los tomaran en cuenta no solo en el momento de la corrección de los textos de sus compañeros, sino también en la producción de sus escritos. También vale acotar que a los aspectos que se les otorgó más valor fueron a los de carácter conceptual (70%). En la UNET cada lapso tiene un valor de 100%. Esta evaluación, perteneciente al tercero, solo podía asignársele un 50%. Por tal motivo, luego de haber sumado el Subtotal A1 más el Subtotal A2, esta nota había que dividirla entre dos. Vale también mencionar que los criterios de evaluación de esta tabla han sido tomados de algunos propuestos el profesor Francisco Morales en su artículo “Evaluar la escritura, sí...Pero ¿qué y cómo evaluar?” (En Acción Pedagógica, vol. 13, n.º 1, 2004) y la profesora Doria Lizcano (material digital producido por la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá).

7. ¿Es correcto el uso de los signos de puntuación ?			
8. ¿Se utilizan recursos de sustitución para evitar repeticiones ?			
9. ¿Se hizo un uso adecuado de conectores y recursos de cohesión?			
10. ¿Se evitó el uso inadecuado del gerundio ?			
11. ¿El apartado de Bibliografía es correcto?			
12. ¿Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la ortografía literal ?			
13. ¿Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la acentuación ?			
Subtotal en cada ítem			
Subtotal A2	_____ de 28 puntos X%----- 70%----- 28 Total _____% subA2		

Subtotal A1+Subtotal A2= TOTAL/2
_____+_____ = _____/2

NOTA DEFINITIVA