



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Colección de trabajos especiales de grado de la
Especialización en Promoción de
la Lectura y la Escritura



LA AUTOCORRECCIÓN ASISTIDA



**ELABORACIÓN
Y APLICACIÓN
DE UN
SISTEMA DE SÍMBOLOS
DE
REVISIÓN DE TEXTOS**

Francisco Morales Ardaya

Título: La autocorrección asistida. Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos

Autor: Francisco Morales Ardaya (franmorar@hotmail.com)

2015 (1.^a edición)

Derechos reservados

© Francisco Morales Ardaya

Hecho el depósito de ley

Depósito legal: lfi23720153723048

ISBN: 978-980-11-1813-8

Editor, diagramador y corrector ortográfico: Ender Andrade (enderandrade@hotmail.com)

Diseño de portada: Marian Angélica Molina Montilva (marianmontilva@gmail.com)

Traductor del resumen: Eber Bayona (eberde@yahoo.com)

Hecho en Venezuela



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

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 su utilidad práctica, pedagógica y evaluativa 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 (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. Sin embargo, su eficacia pedagógica (como instrumento favorecedor de aprendizajes permanentes y autónomos) no quedó claramente verificada, por lo que deberá ser indagada en un estudio posterior.

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

ABSTRACT

The actual work consists essentially in a didactic intervention proposal, based on fundamentation, elaboration and application of a system of symbols (signs, marks) of text revision, with the object of showing its practicable, pedagogic and evaluative utility in the teaching of the Spanish language redaction at university level. The application of the proposal was carried out in two phases (October-December 2000; February-May 2001) in Universidad de Los Andes, Táchira (San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela) with a section of first year of Education (annual regimen), during the 2000 - 2001 period. The adopted investigative paradigm was the qualitative, in the action research modality. The data collection instruments were principally questionnaires and college students' composition portfolios. The practicable and evaluative utility of the proposed system was achieved. Nevertheless, its pedagogic efficiency (as a self and permanent learning ease tool) was not clearly verified, for what it must be investigated in a later study.

Key words: Writing correction, texts revision, revision symbols (signs, marks), didactics and writing evaluation.

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	3
Índice	4
Nota del editor	10
1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Definición del problema.....	11
1.2 Antecedentes.....	12
1.3 Objetivo de la investigación	13
1.4 Justificación.....	14
2 MARCO CONCEPTUAL.....	15
2.1 Escribir es un proceso.....	15
2.2 La fase de postredacción o reescritura	17
2.3 Justificación de la intervención docente.....	18
2.4 La dificultad de la expresión escrita y la escritura como proceso cognitivo.....	20
2.5 ¿Corrección o revisión?.....	21
2.6 El criterio de corrección	23
2.7 El papel de la gramática.....	25
3 MARCO METODOLÓGICO.....	28
3.1 Paradigma de investigación	28
3.2 El contexto	28
3.3 Muestra de investigación	29
3.4 Instrumentos de recolección de datos	30
4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	32
4.1 Presentación y justificación.....	32
4.2 Objetivos.....	33
4.3 Plan de actividades	33

4.3.1	Construcción del sistema de símbolos.....	33
4.3.2	Cronograma general	34
5	PRIMERA FASE DE APLICACIÓN	36
5.1	Introducción	36
5.2	Construcción del sistema de símbolos.....	37
5.2.1	Bases para la creación del sistema de símbolos	37
5.3	Instrumentos de recolección de datos	38
5.4	El “sistema piloto” de símbolos.....	38
5.4.1	Aspecto gráfico	39
5.4.2	Aspecto léxico-semántico.....	39
5.4.3	Aspecto léxico-morfológico.....	39
5.4.4	Aspecto sintáctico-semántico.....	40
5.5	Algunos ejemplos de uso (tomados de los textos de los estudiantes).....	41
5.5.1	Aspecto gráfico	41
5.5.2	Aspecto léxico-semántico.....	41
5.5.3	Aspecto léxico-morfológico.....	41
5.5.4	Aspecto sintáctico-semántico.....	42
5.6	Cuestionario sobre la opinión de los estudiantes acerca de la corrección (Cuestionario 0)	42
5.6.1	Aplicación del cuestionario.....	42
5.6.1.1	Cuestionario 0.....	43
5.6.2	Resultados	43
5.6.3	Análisis de los resultados	46
5.7	Aplicación del sistema piloto	50
5.7.1	Grupo muestra de investigación	50
5.7.2	Instrumentos de recolección de datos	50
5.7.3	Cronograma de actividades	50
5.7.3.1	Texto I: “Un día de mi vida”.....	51
5.7.3.2	Texto II: Conversión de narración visual (historieta) en narración textual.....	51
5.7.4	Descripción de las actividades.....	52
5.7.5	Resultados de la aplicación del sistema de signos.....	54

5.7.6	Análisis de los resultados	56
6	SEGUNDA FASE DE APLICACIÓN	58
6.1	Introducción	58
6.2	Problemas pendientes al término de la primera fase de aplicación	59
6.3	Posibles soluciones	60
6.4	Cronograma de actividades	61
6.4.1	Preliminar	62
6.4.2	Continuación de la aplicación de la propuesta	63
6.4.2.1	Texto III: "La adivina" (conversión de narración visual en narración textual)	63
6.4.2.2	Texto IV: "La decepción amorosa" (conversión de narración visual en narración textual) 64	
6.4.3	Aclaraciones	65
6.5	Descripción y justificación de las actividades	66
6.6	Aplicación de las encuestas	70
6.6.1	Los cuestionarios	70
6.6.1.1	Sobre las marcas de revisión	70
6.6.1.1.1	Cuestionario I	70
6.6.1.2	Sobre el desempeño mejor o peor en la versión 3 del texto III	71
6.6.1.2.1	Cuestionario II	72
6.6.1.3	Sobre la opinión de los estudiantes acerca del sistema reformado de símbolos	72
6.6.1.3.1	Cuestionario III	72
6.6.1.4	Sobre la opinión general de los estudiantes acerca del trabajo en clases con el sistema de símbolos a lo largo del curso	72
6.6.1.4.1	Cuestionario IV	72
6.7	Resultados de las encuestas	73
6.7.1	Preliminar: Observación general sobre el número de respuestas recibidas	73
6.7.2	Respuestas al cuestionario I	74
6.7.2.1	Primera parte	74
6.7.2.2	Segunda parte	81
6.7.3	Respuestas al cuestionario II	84

6.7.4	Respuestas al cuestionario III	87
6.7.5	Respuestas al cuestionario IV	89
6.8	Análisis de los resultados.....	92
6.8.1	Cuestionario I.....	92
6.8.1.1	Primera parte.....	92
6.8.1.2	Segunda parte	94
6.8.2	Cuestionario II	98
6.8.3	Cuestionario III.....	99
6.8.4	Cuestionario IV.....	100
6.9	Revisión de los textos	103
6.9.1	Aclaraciones previas.....	103
6.9.2	Resultados de la revisión de los textos con el sistema de símbolos.....	104
6.9.3	Análisis de los resultados	111
6.10	Evoluciones particulares: los casos de los estudiantes 4 y 7.....	112
6.10.1	Tablas de evolución del proceso.....	112
6.10.1.1	Estudiante 4	114
6.10.1.1.1	Texto III (“La adivina”).....	114
6.10.1.1.2	Texto IV (“La decepción amorosa”).....	119
6.10.1.2	Estudiante 7	122
6.10.1.2.1	Texto III (“La adivina”).....	122
6.10.1.2.2	Texto IV (“La decepción amorosa”).....	132
6.11	Análisis de las tablas.....	137
7	DOCUMENTOS RESULTANTES.....	140
7.1	Sistema reformado de símbolos	140
7.2	Sistema de símbolos de revisión (mayo de 2001).....	140
7.2.1	Aspecto gráfico	140
7.2.2	Aspecto puntuario	141
7.2.3	Aspecto léxico-semántico	141
7.2.4	Aspecto léxico-morfológico.....	141

7.2.5	Aspecto sintáctico-semántico.....	141
7.3	Ejemplos de uso de los símbolos	143
7.3.1	Ejemplos de uso de los signos de revisión.....	143
7.3.1.1.1	Revisar puntuación (suprimir, añadir, sustituir).....	143
7.3.1.1.2	Revisar ortografía (grafemas, es decir, letras)	143
7.3.1.1.3	Revisar acentuación (añadir o suprimir tilde)	143
7.3.1.1.4	Letra confusa o ilegible	143
7.3.1.1.5	Cambiar por mayúscula, por minúscula.....	143
7.3.1.1.6	Añadir espacio, separar palabras	144
7.3.1.1.7	Suprimir espacio, juntar palabras.....	144
7.3.1.1.8	Añadir palabra(s) que debe(n) intercalarse	144
7.3.1.1.9	Suprimir palabra(s)	144
7.3.1.1.10	Cambiar por otra palabra o expresión más precisa o adecuada	144
7.3.1.1.11	Deshacer repetición léxica	144
7.3.1.1.12	Revisar morfología de la palabra (accidente gramatical: género, número, persona, tiempo, modo...).....	145
7.3.1.1.13	Problemas en la redacción de la frase u oración	145
7.3.1.1.14	Faltan más elementos, más información, más explicación	145
7.3.1.1.15	Pérdida del referente (no se sabe cuál es el sujeto, el modificado, la persona o cosa a la que se refiere la palabra marcada).....	145
7.3.1.1.16	Idea confusa o incomprensible.....	145
7.3.1.1.17	Idea extraña o contradictoria	146
7.4	Propuestas de evaluación	146
7.5	Propuestas de evaluación de los textos.....	148
7.5.1	Propuesta 1	148
7.5.2	Propuesta 2	148
7.5.3	Propuesta 3	148
8	CONCLUSIONES.....	153

9	REFERENCIAS	160
10	ANEXOS	163
10.1	A. Los cuestionarios	163
	Anexo 1. Cuestionario 0.....	163
	Anexo 2. Cuestionario 1.....	163
	Anexo 3. Cuestionario 2.....	164
	Anexo 4. Cuestionario 3.....	164
	Anexo 5. Cuestionario 4.....	164
10.2	B. Las historietas	165
	Anexo 6. “La malvada Caperucita”. Quino (1998). <i>¡Qué mala es la gente!</i> (p. 72). (2. ^a ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor	165
	Anexo 7. “La adivina”. Quino (1998). <i>¡Qué mala es la gente!</i> (p. 79). (2. ^a ed.). Buenos Aires: Ediciones de La Flor	166
	Anexo 8. “La decepción amorosa”. Quino (1994). <i>¡Yo no fui!</i> (p. 55). México: Promexa-Lumen	167

NOTA DEL EDITOR

Esta publicación, titulada *La autocorrección asistida. Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos*, es el trabajo especial de grado presentado en 2002 por Francisco Morales Ardaya (actualmente, miembro del personal docente de la Universidad de Los Andes) para optar al grado de Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes, Táchira), el cual recibió la recomendación para ser publicado por el jurado conformado por los profesores Sergio Serrón (quien además fungió como tutor), Bettina Pacheco y Arturo Linares.

Esta primera edición (2015) ha sido diseñada con un formato distinto al original y ha sido revisada (salvo los anexos) para enmendar erratas de carácter ortográfico.

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 documentos 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 a 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, etc.), 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, tienen un muy vago sentido 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 manuscritos 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.

[Regresar al índice](#)

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 (cfr. Metz, 1992) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (en sus diversos núcleos); además, últimamente han empezado a abundar las indagaciones 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 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 escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos*, de la profesora Alba 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.

[Regresar al índice](#)

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. Esta 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 es comprobar la utilidad de un sistema de símbolos especiales:

1. *como instrumento de revisión*, facilitando la labor revisora y correctora del docente (*utilidad práctica*),
2. *como instrumento de enseñanza*, ayudando a los estudiantes a mejorar progresivamente sus propios textos (*utilidad pedagógica*),
3. 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*).

[Regresar al índice](#)

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, libros, conferencias o ponencias (cfr. 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. Sin embargo, son mínimas 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 fuentes de consulta obligada.

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.

[Regresar al índice](#)

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 el *Larousse usual* (1998), se hallarán cinco acepciones, de las cuales la primera señala dos valores semánticos de “escritura”: “Acción y efecto de escribir”. Y si se leen las definiciones de una obra de mayor autoridad, como el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (22.^a ed., 2001), se encontrará 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. Documento 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. por antonom. La Sagrada Escritura o la Biblia.

Como se puede observar, en la primera acepción se funden 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” para ordenar de manera lineal una serie de caracteres

sobre una superficie o soporte. Esta acción es relativamente sencilla: se trata de dibujar los trazos o de teclear con mayor o menor rapidez y precisión. Esta habilidad, por supuesto, 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, pues 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 distintos autores. Por ejemplo, Smith las llama *prewriting* (= preescritura), *writing* (= escritura) y *rewriting* (= reescritura) (Smith, 1982, p. 104), mientras que Murray las denomina, respectivamente, *rehearsing* (= ensayo, preparación), *drafting* (= elaboración de borrador) y *revising* (= revisión) (Murray, 1982, p. 19). Otros especialistas proponen divisiones y subdivisiones del proceso (v. Díaz, 1999, pp. 73-98; García Fernández, s. f., p. 7; Mata, 1997, pp. 41-43;), pero, en general, podemos notar que los diversos análisis del proceso coinciden en distinguir un “antes” 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 (1982):

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 (p. 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 en las universitarias.

[Regresar al índice](#)

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, puede ser considerada como una vía comunicativa, aunque —es necesario aclararlo— en múltiples ocasiones no llega a serlo. En efecto, la escritura que no trasciende al productor del texto no es “comunicación” (al menos no en su sentido más propio: hacer 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 (la traducción literal “reescritura” ha tenido gran fortuna en la terminología contemporánea), es definida por este mismo autor en los siguientes términos: “Es la respuesta del propio autor a lo que ha

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”.

escrito” (1982, p. 127) (traducción nuestra)². Requiere, por tanto, 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, p. 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.

[Regresar al índice](#)

2.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Leamos lo que afirma Smith (1982) 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 (p. 127) (traducción nuestra)³.

² “(...) is the writer’s own response to what has been written”.

³ “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”.

Ahora bien, la corrección como “habilidad de transcripción” ha de entenderse así solo 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, pues certifica la presencia de un orientador, el cual le corresponde, en un contexto escolar, principalmente al docente.

Así pues, la intervención revisora y correctora del maestro debe verse en su justa perspectiva, pues en la revisión debe otorgarle la mayor parte de la iniciativa al alumno escritor. En palabras de Cassany (1989), “actuar como lectores respetuosos del autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos” (p. 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*, sí 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 complejos que los de sus alumnos en el área académica en que trabaja.

Tal es justamente la concepción de la enseñanza y, reciprocamente, del aprendizaje, que defienden las teorías sociocognitivistas, como la teoría del paradigma histórico-cultural de L. S. Vygotski (Suárez, 1999, p. 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, p. 226).

[Regresar al índice](#)

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, p. 21).

La otra razón fundamental es que la escritura está normalmente destinada a leerse fuera de su contexto de producción. En efecto, el lector 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, lo que exige mayor esfuerzo tanto del escritor para producir su texto como del lector para, posteriormente, comprenderlo (v. Mata, 1997, pp. 21-22; Ong, 1987, pp. 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, pp. 82-86), diversas competencias están implicadas en la producción de textos escritos, las cuales 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, etc. (para la enumeración exhaustiva de estas capacidades, v. Mostacero, 2000, p. 4).

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

[Regresar al índice](#)

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, verifiquemos si tal equivalencia es válida según los léxicos generales. Consultemos, pues, el *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed., 2001) para percibir, 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 otro 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.** Reconvención con que privadamente se advierte y corrige al prójimo un defecto.

Complementemos lo anterior con la definición del verbo correspondiente:

corregir. (Del lat. *corrige*) tr. Enmendar lo errado. || 2. Advertir, amonestar, reprender. || 3. 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 (1989, pp. 25-26), quien recomienda evitar la confusión, al menos en el contexto pedagógico.

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 debe asumir propiamente la *corrección*, puesto que este 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*).

[Regresar al índice](#)

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, p. 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. Mostacero, 1994, pp. 199–201; Seco, 1986).

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, se verá en la necesidad de tomar decisiones de corrección lingüística según un criterio (v. Mostacero, 1994, p. 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, p. 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 que, 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 en las funciones comunicativas.

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 funciones y contextos comunicativos 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, p. 40).

Pero ¿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 esta 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, p. 201).

Por lo tanto, el maestro debe facilitar a los alumnos el conocimiento de la variedad culta, por ser la empleada para la comunicación en un contexto formal escolar. Al enseñar y orientar su uso, 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.

[Regresar al índice](#)

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 su conocimiento para una comprensión más cabal y un manejo más consciente y seguro de las convenciones de la expresión escrita (v. Zayas, 1994, p. 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, pp. 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, pp. 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, pp. 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, p. 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, p. 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.

[Regresar al índice](#)

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, p. 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, p. 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, p. 139; Martínez Miguélez, 2000, p. 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 solo 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 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.

[Regresar al índice](#)

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 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, como 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 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 7:00 a. m. a 8:30 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.

[Regresar al índice](#)

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recolección de datos fueron:

1. Una prueba diagnóstica de redacción para determinar las necesidades que presentaban los alumnos del grupo de estudio en cuanto a la composición de textos escritos.
2. Cinco cuestionarios escritos sobre los siguientes temas: 1) 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) la opinión de los estudiantes acerca de la adecuación y

comprensibilidad del sistema de símbolos propuesto, 3) el desempeño particular de cada alumno en una de las versiones de sus textos, 4) la opinión de los estudiantes sobre el sistema reformado de símbolos, y 5) la opinión general de los alumnos acerca del trabajo en clases con textos narrativos y con el sistema de símbolos.

3. 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.

[Regresar al índice](#)

[Regresar al índice](#)

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 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 comunicativo.

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

[Regresar al índice](#)

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):

1. 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.
2. 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 estos, con la intención de introducir las modificaciones y mejoras necesarias.
3. 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 indispensable 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 (cfr. Cassany, 1989, pp. 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 las siguientes variables: 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:

1. **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).
2. **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.
3. **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).

[Regresar al índice](#)

5 PRIMERA FASE DE APLICACIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

Como ya hemos explicado anteriormente, 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.

5.2 CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE SÍMBOLOS

5.2.1 Bases para la creación del sistema de símbolos

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 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 (cfr. Cassany, 1989, pp. 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 son las fuentes principales que hemos consultado al respecto: Cassany (1989, pp. 71-76), Sabaté (1998, pp. 193-203), Valle (1998, pp. 79-84), Vallés Arándiga (2000, pp. 45-52), Martínez de Sousa (2001, pp. 175-178) y el diario español *El País* (1999, pp. 657-661).

[Regresar al índice](#)

5.3 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.

[Regresar al índice](#)

5.4 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):

5.4.1 Aspecto gráfico

Símbolo	Significado
Δ	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
I	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.

5.4.2 Aspecto léxico-semántico

Símbolo	Significado
○	Cambiar por otra palabra o expresión más precisa o adecuada
○ _R	Deshacer repetición léxica

5.4.3 Aspecto léxico-morfológico






Símbolo	Significado
□	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:

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


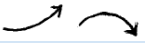
5.4.4 Aspecto sintáctico-semántico

40

Símbolo	Significado
	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:

Símbolo	Significado
	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)

5.5 ALGUNOS EJEMPLOS DE USO (TOMADOS DE LOS TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES)

5.5.1 Aspecto gráfico

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

5.5.2 Aspecto léxico-semántico

- tiró todo (a) la borda
- se emocionó... se emocionó^R

5.5.3 Aspecto léxico-morfológico

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

5.5.4 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.

En cuanto a la forma de los signos, nos hemos basado, en parte, en la que tienen las marcas propuestas por los autores citados en el marco conceptual. 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.

[Regresar al índice](#)

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

5.6.1 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:

5.6.1.1 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 cuál 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.

[Regresar al índice](#)

5.6.2 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 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 cuál 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 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 aceptas 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.

46

- 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 %).

[Regresar al índice](#)

5.6.3 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 las siguientes: “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. Algunas 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.

[Regresar al índice](#)

5.7 APLICACIÓN DEL SISTEMA PILOTO

5.7.1 Grupo muestra de investigación

Aunque ya lo hemos descrito en el marco metodológico, nos parece conveniente recordar aquí de manera breve cuál fue nuestro grupo muestra: 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 7:00 a. m. a 8:30 a. m., esto es, cuatro horas académicas semanales.

5.7.2 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; ver anexo B). De cada texto se elaboró una versión preliminar como borrador (“versión 0”), que no fue corregida, y luego tres 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 bachiller 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 sección. Los temas que se trataron en cada una de las lecciones pueden consultarse en el siguiente cronograma.

5.7.3 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

5.7.3.1 Texto I: “Un día de mi vida”

1.ª 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.

2.ª 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.

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

2.ª 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.

3.ª 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.

4.ª semana

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

5.^a semana

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

6.^a semana

- 11/12/2000: Clase teórica y debate por equipos (pasante Yelitza Ortiz): las normas de puntuación (3.^a 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 (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.

[Regresar al índice](#)

5.7.4 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 para 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 solo 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, p. 104; véase la cita en la p. 17 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.

[Regresar al índice](#)

5.7.5 Resultados de la aplicación del sistema de signos

En realidad, de los 47 alumnos de la sección 01 de Educación, solo 9 (menos de 20 %) presentaron la totalidad de las versiones asignadas para ambos textos. Por consiguiente, y en función de los objetivos de este trabajo, solo hemos considerado los datos aportados por aquellos estudiantes.

Los resultados se ofrecerán como calificaciones numéricas. Para esto, 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 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 9 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	Versión	Versión	Versión	Versión	Versión
	1	2	3	1	2	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.

5.7.6 Análisis de los resultados

Como puede observarse en la tabla anterior, 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 solo 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— 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 solo 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, etc. Esta cuestión mereció de nuestra parte un examen más cuidadoso, y ensayamos una solución en la segunda fase de aplicación de la propuesta.

[Regresar al índice](#)

6 SEGUNDA FASE DE APLICACIÓN

6.1 INTRODUCCIÓN

Entre octubre y diciembre del año 2001 se aplicó la primera fase de la propuesta del proyecto de promoción. Esta 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, 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.

6.2 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 solo lo que está marcado y 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 e 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, etc.). 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.

[Regresar al índice](#)

6.3 POSIBLES SOLUCIONES

En vista de todo lo anterior, nos propusimos introducir ciertas modificaciones en la propuesta, a fin de ejecutar acciones que verosímilmente 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, etc.). 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.

[Regresar al índice](#)

6.4 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 7:00 a 8:30 a. m.

6.4.1 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.

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.

[Regresar al índice](#)

6.4.2 Continuación de la aplicación de la propuesta

6.4.2.1 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 uno 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.

[Regresar al índice](#)

6.4.2.2 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.

[Regresar al índice](#)

6.4.3 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 bachiller Yelitza Ortiz, el profesor supervisó 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, sí 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.

[Regresar al índice](#)

6.5 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, estas 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 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 porque, 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 el anexo 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 rehuíamos constantemente estas cuestiones, sino que preferimos dejarlas para otra investigación, cuando ya tengamos 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 50 líneas que se exigían 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 en 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, etc.).

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, por sugerencia de su tutor, colocó 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 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 llevaran registro de sus propios progresos (o retrocesos, si se diera el caso), y para que las tuviesen organizadas y a la mano.

[Regresar al índice](#)

6.6 APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS

6.6.1 Los cuestionarios

6.6.1.1 Sobre las marcas de revisión

Como ya hemos mencionado en el apartado “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.

6.6.1.1.1 *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 alumnos entregaron sus respuestas. Como se indica en el cuestionario mismo, este iba acompañado de una hoja anexa donde figuraban todos los símbolos y sus significados (ver pp. 38-39 de este trabajo).

[Regresar al índice](#)

6.6.1.2 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:

6.6.1.2.1 *Cuestionario II*

1. *¿Por qué saliste peor (o mejor) en la versión anterior? (versión 3 del texto III).*

Solo 7 alumnos escribieron y entregaron sus respuestas.

6.6.1.3 *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.

6.6.1.3.1 *Cuestionario III*

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

Solo 12 estudiantes entregaron sus respuestas.

6.6.1.4 *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.

6.6.1.4.1 *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.*

Solo 13 estudiantes entregaron su respuesta, ese mismo 14 de mayo, o al día siguiente.

[Regresar al índice](#)

6.7 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

6.7.1 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.

[Regresar al índice](#)

6.7.2 Respuestas al cuestionario I

6.7.2.1 Primera parte

Pregunta I. 1: Aunque no sepas de memoria su significado, ¿puedes distinguir fácilmente este signo de los demás? Si respondes no, di por qué.

Símbolo	Sí	No, o no fácilmente	No respondió	Respuesta no aprovechable
△	23	1	-	6
⊥	21	3	-	6
⊥	23	1	-	6
⊥	20	4	-	6
⊥	24	-	-	6
⊥	24	-	-	6
⊥	16	8	-	6
⊥	16	8	-	6
⊥	16	8	-	6
⊥	15	8	1	6
⊥	23	1	-	6
⊥	21	2	1	6
⊥	19	4	1	6
⊥	15	7	2	6
⊥	19	4	1	6
⊥	20	3	1	6
⊥	18	4	2	6
⊥	18	3	3	6
⊥	16	5	3	6

Las respuestas afirmativas promedian 19,3. Esta cifra equivale a 79,16 % de las respuestas aprovechables.

Razones de *por qué no*, o *no fácilmente*.

Símbolo	Porque aparece poco o nunca en mis textos	Porque su forma no corresponde a su significado	Porque no sé a qué se refiere, su significado es difícil de entender	Porque se confunde con otro semejante o con otra cosa	No respondió por qué
Δ	1	-	1	-	-
∟	2	-	2	-	-
LOL	1	-	1	-	-
LOL	2	1	1	-	-
L#L	3	3	2	-	-
()	3	1	3	-	1
☺	4	-	3	-	-
✓	4	2	3	-	-
☹	2	-	2	-	-
☐	1	2	2	1	1
[:]	2	-	2	-	-
[?]	2	1	1	-	-
[: ?]	2	-	1	-	-
[!]	2	2	1	-	-

Las razones más frecuentemente aducidas son “porque aparece poco o nunca en mis textos” (total: 31 veces = 41,8 %) y “porque no sé a qué se refiere” (total: 25 veces = 33,7 %).

Pregunta I. 2: ¿Crees conveniente suprimir este signo? ¿Por qué?

Símbolo	Sí	No	No respondió	Respuesta no aprovechable
Δ	-	25	2	3
∟	1	24	2	3
LOL	-	25	2	3
LOL	-	25	2	3
L#L	-	25	2	3
()	3	23	1	3
☺	1	25	1	3
☹	1	24	2	3
✓	2	23	2	3

I	-	25	2	3
O	-	25	2	3
o	-	25	2	3
o	2	22	3	3
o	-	25	2	3
o	-	25	2	3
o	-	23	4	3
o	-	23	4	3
o	-	13	4	3

Las respuestas afirmativas promedian 23,6. Esta cifra equivale a 87,4 % de las respuestas aprovechables.

Razones del sí:

Símbolo	Debe sustituirse				Totales
	No es claro o explícito	Su forma no es adecuada a su significado	por otro más sencillo o más fácil de distinguir	No resulta útil	
┌	1	-	-	-	1
┐	-	2	1	-	3
└	-	-	1	-	1
┘	1	-	-	-	1
┌	2	1	-	1	4
┐	-	1	-	1	2
└	-	-	1	-	1

Los signos cuya supresión se sugiere más veces son “añadir palabra que debe intercalarse” (┌) (4 veces), y “añadir espacio” (┐) (3 veces).

[Regresar al índice](#)

Razones del *no*:

Símbolo	Es fácil de identificar	Ya estamos acostumbrados a él	Es útil, necesario o importante	Ayuda a mejorar la escritura	Señala el error claramente	Señala un error muy frecuente	Su forma es la adecuada a su significado	No respondió por qué
Δ	2	3	6	4	5	1	-	6
⌈	2	2	4	3	6	-	3	5
⌋	2	2	4	3	5	2	2	5
⌈⌋	2	2	5	3	5	-	3	5
⌈⌋	2	3	4	3	6	-	2	5
⌈⌋	2	2	4	3	6	-	3	5
⌈⌋	2	2	7	2	4	1	-	5
⌈⌋	2	2	4	2	5	1	2	6
⌈⌋	2	2	5	2	5	1	1	7
⌈⌋	1	2	5	3	5	-	-	5
⌈⌋	1	3	5	3	7	-	1	6
⌈⌋	1	2	6	4	5	-	2	5
⌈⌋	1	2	4	4	6	-	2	6
⌈⌋	1	2	6	2	5	-	-	6
⌈⌋	1	2	7	2	5	-	1	6
⌈⌋	1	2	7	2	6	-	1	6
⌈⌋	1	2	6	2	5	-	2	5
⌈⌋	1	2	5	3	4	-	3	6
⌈⌋	1	2	6	2	4	-	2	7
Totales	28	41	100	52	99	6	30	107

Las tres más frecuentes fueron “es útil, necesario o importante” (100 veces = 22,2 %), “señala el error claramente” (99 = 22 %), y “ayuda a mejorar la escritura” (52 = 11,5 %).

Pregunta I. 3: ¿Crees conveniente cambiar la forma de este signo? Si así lo crees, dibuja tu propuesta e intenta justificarla.

Símbolo	Sí	Propuesta y razón aducida	No	No respon- dió	Respuesta no aprovechable
	-	---	26	2	2
	1	? Porque es más fácil de asociar con su significado	25	2	2
	-	---	26	2	2
	1	ABC? Porque es más fácil de entender	25	2	2
	-	---	26	2	2
	-	---	26	2	2
	-	---	20	1	2
	-	<ul style="list-style-type: none"> Más fácil de reconocer Más fácil de hacer Porque así se indica mejor Más fácil de reconocer Más fácil de reconocer Así es más conveniente 			
	7	Sin propuesta			
	2	<ul style="list-style-type: none"> Más fácil de aprender Indica mejor lo contrario de 	25	1	2
	-	---	27	1	2
	1	Porque indica conexión con otra palabra (?)	25	2	2
	1	Más fácil de reconocer	26	1	2
	-	---	27	1	2
	2	Más sencillo es un solo óvalo	24	2	2
	-	Sin propuesta			
	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sin razón aducida 2. Sin propuesta 	24	2	2
	1	Para que no se confunda con	26	1	2
	-	---	27	1	2
	-	---	26	2	2
	-	---	25	3	2
	1	Sin propuesta	24	3	2

[Regresar al índice](#)

El promedio de respuestas negativas a modificar cualquiera de los signos es 25,2. Esta cifra equivale a 90 % de las respuestas aprovechables. Entre los signos cuya modificación se propone, el mayor número de propuestas (6), corresponde a “añadir espacio” (). En

segundo lugar están “suprimir espacio” (☺), “deshacer repetición léxica” (☹) y “revisar morfología” (☐), con dos peticiones de cambio por cada uno. Solo para el primero de estos se presentaron dos propuestas, mientras que, para los otros dos, una por cada uno.

Pregunta I. 4: Aunque no hayas memorizado las equivalencias, ¿sabes bien qué problema de escritura y redacción marca este signo? ¿Por qué?

Símbolo	Sí	No	No respondió	Respuesta no aprovechable
Δ	20	3	3	4
☺	19	4	3	4
☹	22	1	3	4
☐	14	9	3	4
☐	21	2	3	4
☐	21	2	3	4
☐	14	9	3	4
☐	12	11	3	4
☐	15	8	3	4
☐	13	9	4	4
☐	20	2	4	4
☐	20	2	4	4
☐	15	6	5	4
☐	9	12	5	4
☐	19	3	4	4
☐	17	5	4	4
☐	12	9	5	4
☐	15	5	6	4
☐	14	6	6	4

Promedio de respuestas afirmativas: 16,4 (63 % de las respuestas aprovechables).

¿Por qué sí?: Casi todos los que respondieron *sí* se limitaron a explicar, poco más o menos, lo siguiente: “Porque ya conozco su significado”, o dieron las equivalencias de los símbolos según la tabla (respuestas tautológicas). Solo se dieron dos razones más precisas: “Porque marca errores que cometo con frecuencia” (2 estudiantes), y “porque a medida que hago mis ejercicios, me familiarizo con los símbolos” (1 estudiante).

Razones del *no*:

Símbolo	Porque corrige varios errores al mismo tiempo	Porque no conozco el significado o no lo entiendo bien	Porque no es fácil de reconocer o memorizar o tiene forma confusa	Porque su forma no es explicativa o no es adecuada al problema	Porque nunca o muy poco lo he visto en mis textos	No respondió por qué	Totales
Δ	2	-	-	-	-	1	3
⊥	-	2	-	-	1	1	4
⊥	-	-	-	-	1	-	1
⊥	-	2	-	-	5	2	9
⊥	-	-	-	-	-	2	2
⊥	-	-	-	-	-	2	2
⊥	-	2	1	2	2	2	9
⊥	-	3	-	2	5	1	11
⊥	-	3	-	-	3	2	8
⊥	-	4	-	1	3	1	9
⊥	-	-	-	-	1	1	2
⊥	-	-	-	-	1	1	2
⊥	-	2	-	-	2	2	6
⊥	-	5	-	1	5	1	12
⊥	-	1	-	-	1	1	3
⊥	-	1	-	-	3	1	5
⊥	-	2	-	-	4	3	9
⊥	-	1	-	-	2	2	5
⊥	-	1	-	-	3	2	6
Totales	2	29	1	6	42	28	108

Las razones más frecuentemente aducidas son “porque nunca o muy poco lo he visto en mis textos” (42 veces = 38,8 % de 108), y “porque no conozco el significado o no lo entiendo bien” (29 veces = 26,8 %). Nótese que son, asimismo, las razones más frecuentes que se ofrecieron en las respuestas negativas a la pregunta 1.1.

6.7.2.2 Segunda parte

Pregunta II. 1: ¿Qué ventajas o desventajas observas en el sistema de signos con el que se han revisado tus escritos hasta ahora?

Ventajas

Muchas (sin especificar cuáles)	1
Ayuda a la autocorrección	6
Es fácil de aprender	1
Promueve el interés del alumno	1
No es necesario que el alumno pida siempre explicaciones al docente	2
El error se visualiza o se detecta rápidamente	6
Facilita la corrección y la colocación de la calificación	1
Es más interesante que otras técnicas que conocíamos	4
Ayuda a redactar mejor las versiones posteriores a la primera	3
Ayuda a mejorar la ortografía y la redacción	6
Enseñan a prestar un poco más de atención al escribir	1
Permite saber con mayor precisión el porqué de la nota de los textos	2
El símbolo marca el error con precisión	4

Desventajas

La profusión de marcas en un escrito puede desanimar al alumno	2
Son demasiadas marcas para memorizarlas o aprenderlas	5
Algunas marcas son complicadas de entender	1
No se coloca nota apreciativa o sobre los aspectos positivos del texto	1

No respondieron, o respuestas no aprovechables: 4.

Pregunta II. 2: ¿Crees necesario suprimir o agregar signos al sistema? ¿Por qué?

Sí es necesario suprimir algunos	1
Sí es necesario agregar algunos	4
No es necesario ni suprimir ni agregar ningún signo	20
El agregar o suprimir alguno es decisión del profesor	1
Se podrían sustituir algunos por formas más adecuadas	2
No contestó	2

¿Por qué?

Suprimir	Porque no son de mucha utilidad	1
Agregar	Porque ayudarían a crear más conciencia de que hay que escribir bien	1
	Porque facilitarían más la corrección	1
	Porque pueden aparecer nuevas clases de errores	2
Ni agregar ni suprimir	Porque es un sistema muy completo, el número de símbolos es suficiente	16
	Porque todos tienen un significado claro	1
	Porque el tiempo dirá si hace falta introducir símbolos nuevos	1
	Sin razón aducida, o respuesta no aprovechable	2
Se podrían sustituir algunos por formas más adecuadas	Porque su forma actual no es clara o no se corresponde con su significado	1

Pregunta II. 3: ¿Crees que el sistema de signos te ha ayudado a mejorar tu escritura? ¿Por qué?

Sí me han ayudado	28
No me han ayudado	-
No contestó	2

¿Por qué sí?

Porque ahora tengo más seguridad al escribir	1
Porque me han ayudado a corregir mis errores	14
Porque ahora tengo más en cuenta las fallas que puedo cometer al escribir, o porque ahora tengo más cuidado al escribir, voy revisando	8
Porque cada vez cometo menos errores y mis textos tienen menos marcas	3
Porque el sistema de símbolos es completo y muy comprensible	1
Porque los símbolos marcan mis faltas con precisión	3

[Regresar al índice](#)

Pregunta II. 4: Si crees que no te han ayudado, ¿qué propones para efectuar la revisión y corrección, en vez del sistema que ofreció el profesor?

No contestó, o no dio sugerencia	29
El profesor haría mejor si explicase con ejemplos convenientes	1

Pregunta II. 5: ¿Estás satisfecho con la manera en que se han evaluado tus textos por medio de las marcas?

Sí estoy satisfecho	27
No estoy satisfecho	1
No contestó	2

¿Por qué sí?

Porque me ha ayudado a reconocer mis errores	6
Porque nos ayuda a tener más cuidado en la redacción	5
Porque es necesario que nos corrijan	3
Porque el sistema es fácil de usar y de comprender	1
Porque los descuentos de puntos obligan a mejorar las versiones sucesivas	1
Porque el sistema es justo	1
Porque puedo percibir mis progresos poco a poco	2
Porque he notado que ha mejorado mi ortografía y redacción	1
Porque se sabe claramente de donde proviene la nota de cada versión	1
Porque se aprende a escribir	5
Porque se da la oportunidad de presentar una nueva versión mejorada	1
Porque es un sistema muy práctico	2

¿Por qué no?: “Porque el profesor debe aplicar otro método para que los alumnos no repitan los errores en los ejercicios” (1 estudiante). No se sugiere el método.

Pregunta II. 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?

Sugerencias para mejorar la evaluación

Tener en cuenta los progresos del alumno	5
Hacer más debates o discusiones sobre los contenidos estudiados	1
No descontar tantos puntos por cada error	3
Tener en cuenta la caligrafía	1
Tener en cuenta la presentación, pulcritud y organización de los escritos	3
Tener en cuenta la fluidez del discurso	3
Tener en cuenta la originalidad	1
Tener en cuenta la asistencia a las clases	2
Tener en cuenta el uso de sangrías por cada párrafo	1
Hacer progresivos los descuentos (más bajos en los primeros ejercicios, más altos en los últimos)	1
Repasar la materia vista que no se haya comprendido bien	1
Dar ejemplos de cómo efectuar las correcciones	2
Dar la oportunidad de recuperar una versión y nota perdidas por inasistencia	1

Sin sugerencias: 11.

[Regresar al índice](#)

6.7.3 Respuestas al cuestionario II

Este cuestionario consistió en esta sola pregunta:

1. *¿Por qué saliste peor o mejor en la versión anterior (del texto III)?*

He aquí las respuestas, que transcribimos en su totalidad o con muy leves omisiones, pues solo 7 alumnos las entregaron. Conservamos las grafías originales con sus faltas ortográficas, puntuarias o gramaticales, e indicamos la separación entre los párrafos de los manuscritos con una barra inclinada:

1. “Salí mal [...] porque no he podido grabarme las marcas creo que son faciles de aprender pero a un [= aún] tengo problema con mi ortografía. Y cuando usted las coloca en la parte izquierda de la hoja se me hace dificil saber donde colocar el

punto, la coma, si cambiar la coma, por punto, o punto por coma. / Pero creo que esta no es una excusa, pero es la causa por que salí mal en mis diferentes trabajos. / Espero que me disculpe el que yo no alla podido rendir al máximo. “profesor” yo sé que debo superar mi problema de ortografía en un tiempo no muy lejano. Gracias por su ayuda he aprendido mucho de usted. Y eso lo voy a poner en practica”.

2. “Reconozco que me quedó con muchos errores pero no fueron más que en la segunda versión. / Los errores que cometí en la tercera versión fueron de acentuación, y estos los cometí mas que todo por terminarla rápido, se me pasó por alto hacerle una segunda revisión. / Fué descuido pero en el área de redacción mejoré y bastante. Y considero de que es importante, claro que mi objetivo es mejorar completamente mi escritura”.
3. “Pienso que fue por la falta de tiempo, ya que la realizamos muy rápido. Sin embargo, considero que he mejorado notablemente cada una de las versiones gracias al sistema de los signos de corrección. / En la tercera versión cometí pocos errores que, en mi opinión, no son tan graves y al realizar una cuarta versión espero que salga perfectamente. Estaré más atenta y seré más cuidadosa al momento de escribir. / Algunas personas no salieron bien en la tercera versión, porque no conocen exactamente el significado de los signos de corrección”.
4. “Yo pienso que el bajo rendimiento de esta última versión se debió a la rapidez con que se realizó, pues el profesor dió muy poco tiempo. Esto hizo que la mayoría no se detuviera a analizar sus errores y por ello los aumentaron en gran cantidad. / Además, en esto también influyó, que para ese entonces varios compañeros de clase no entendían que significaba cada uno de los signos de corrección que en su hoja se encontraban, por ello no los pudieron analizar y acomodar. / No pretendo con esto hecharle la culpa al profesor, pero reconozco que él no dió el tiempo suficiente, ya que lo mandó al final de la clase para entregarlo ese mismo día y nosotros teníamos clase durante toda la mañana quedando así con una mínima cantidad de tiempo para revisar con calma. / Aunque en mi caso salí mejor, afirmo que en esta última versión cometí un error que no había cometido en ninguna de

las versiones anteriores, también reconozco que hice la corrección de la versión muy apurado, pues debía entrar a la clase siguiente”.

5. “En realidad, yo en lo personal he mejorado y no salí bien por el afán de entregar. En la tercera versión los errores cometidos fueron más que todo por estar escribiendo rápido, saltándome en algunos casos los signos de entonación y en el turno de palabra. / Aunque debo mejorar algunos aspectos, se que tengo que escribir con más cuidado y detenimiento porque a veces dejo las palabras a medias”.
6. “Pienso que cometí algunos errores en la tercera versión por desconocer el verdadero significado de los signos al momento del profesor hacer la corrección en mi trabajo. Esto también podría tener relación con las fallas de redacción y reglas ortográficas que vengo presentando a lo largo de mi vida estudiantil. / El dominio de las reglas ortográficas debe lograrse desde los primeros años en la educación. Los maestros de educación primaria deben preocuparse más por lograr que el alumno alcance una buena redacción a través de ejercicios de escritura”.
7. “La razón por la que mejoré en la tercera versión, fue gracias a los signos de corrección que el profesor aplicó en la versión anteriormente realizada, así a medida que hacía la 3era versión iba corrigiendo. Es por ello que mientras realizaba más versiones menos errores cometía. / Cabe destacar que los signos de corrección me han ayudado a mejorar mi redacción y mi ortografía”.

Véase más claramente la relación entre las respuestas en la siguiente tabla resumen.

¿Por qué se cometieron más errores?

Razón aducida	Veces
Porque el texto debió terminarse muy apresuradamente (el profesor no dio tiempo suficiente)	5
Porque no se conoce bien el significado de los símbolos	3
Porque se pusieron las marcas fuera del texto, a un margen	1
Porque no he aprendido de memoria los símbolos	1

6.7.4 Respuestas al cuestionario III

También consistió en una única pregunta.

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

Puesto que solo 12 alumnos entregaron sus respuestas, transcribimos estas en su totalidad o con muy leves omisiones. Conservamos las grafías originales con sus faltas ortográficas, puntuarias o gramaticales.

1. “Me parece que esta bien organizado y que es una buena guía para nosotros, los estudiantes, al momento de sacar nuestras notas en los trabajos. / Está más organizado, de esta manera así y bien especificado”.
2. “Pienso que, este sistema de corrección quedo muy bien, después de realizarle unas modificaciones para mejorarlo. De verdad extendo mis agradecimientos, porque gracias a estos signos aprendí mucho y me siento satisfecho”.
3. “Este sistema de marcas me parece muy bueno y completo porque nos facilita de manera más clara y sin complicaciones la corrección de los errores ortográficos cometidos en las redacciones que hacemos. Me ha alludado mucho y sería muy conveniente que los profesores de liceos hicieran uso del mismo. / Los nuevos símbolos están bien aunque para mí sigue siendo más entendible el de la mayuscula (”)”
4. “Me parece que el nuevo sistema de marcas de corrección quedó muy bien, es más fácil de entender, pienso que el hecho de haber eliminado algunas marcas no afecta en nada”.
5. “Creo que el nuevo sistema de marcas es muy bueno que nos ayuda con mayor facilidad la corrección de errores en la escritura”.
6. “Me parece muy efectivo y loable este sistema de corrección, por lo tanto pienso que así como me ayudo a mí a corregir un poco mis fallas en la composición de

textos de igual forma les seguira ayudando a los demás estudiantes del próximo año./ Me gustaria, si se puede, que este simbolo lo cambiara por el que venía empleando anteriormente: "¡y ", ya que considero que es más explícito".

7. "Me parece que el sistema de marcas de corrección propuestas por el profesor son de gran importancia, por medio de ellas podemos conocer los errores que se cometen en el momento de realizar una redacción, y así reflexionar sobre estos errores y mejorarlos en cada redacción que hagamos. / Pienso que estas marcas estan bien diseñadas y son faciles de entender".
8. Pienso que es buen sistema, me parece muy original y llamativo. Puesto que llama la atención del alumno y corrige específicamente los errores. / Gracias a este sistema de marcas y al profesor aprendí a mejorar mi escritura y redacción".
9. "Pienso que las marcas estan muy buenas y claras. para resumirle; profesor creo que debe colocar las marcas sobre las palabras donde se sucita el error de igual manera como lo hacía al comienzo. / Yo creo que usted debe dar esta última oja de primero porque de esta manera él alumno puede leerla "mejor." claro si se encuentra con personas como yo que tenemos este tipo de dificultad. espero contribuirle en algo".
10. "Con respecto a las marcas me parece una GOOD IDEA para evaluar".
11. "Con respecto a los signos de corrección me parece que están muy bien así, creo que los podemos recordar con menos dificultad".
12. "Si, ya que son ahora mas fácil de entender en simple vista y estan en una forma mas detallada".

Veamos más claramente las explicaciones ofrecidas sobre la bondad del nuevo sistema, resumidas en la siguiente tabla.

Explicación	N.º de veces
Está mejor organizado	2
Es buena guía para calcular la nota	1
Las modificaciones lo mejoraron	1
Es más fácil de entender o recordar	3
Ayuda a corregir más adecuada o fácilmente	4
Las marcas están bien diseñadas	1
Original y llamativo	1
Las marcas son muy claras	1

[Regresar al índice](#)

89

6.7.5 Respuestas al cuestionario IV

Este cuestionario constaba de cuatro preguntas, que fueron respondidas por 13 voluntarios. Dado el corto número de estos, hemos preferido resumir las respuestas dadas por cada uno, en vez de agruparlas por semejanza.

Ofrecemos a continuación las respuestas resumidas, acompañadas de sus razones o explicaciones, igualmente abreviadas.

*Pregunta 1: ¿Cómo te pareció trabajar y practicar tu redacción con ejercicios narrativos?
Explica tu respuesta.*

Participante	Respuesta	Razón o explicación ofrecida
1	Muy interesante	Detectamos nuestros errores Se mejora progresivamente el texto
2	Muy bueno	Se aprende que es necesario mejorar la redacción
3	Creativo	El uso de narraciones visuales motiva la originalidad
4	Buena idea y estrategia (pero al principio no me gustaba)	Se puede usar la imaginación con la narraciones visuales Mejora la redacción
5	Útil	Se pueden detectar los errores fácilmente Ayuda a que uno se dé cuenta de sus errores
6	Muy interesante	Mejora la redacción Forma divertida de mejorar la ortografía y redacción
7	Interesante	Permite usar la imaginación
8	Excelente (pero al principio no me gustaba)	Ayuda a mejorar la ortografía y la redacción
9	Buena técnica (pero al principio me pareció fastidiosa)	Mejora la escritura Ayuda a corregir errores Motiva a los alumnos

10	Muy bueno	Se aprende mucho Mejora progresivamente la forma de escribir (puntuación, tildes) y narrar
11	Agradable y positivo	Estimula la imaginación Mejora la redacción y la ortografía Se ofrece la oportunidad de mejorar con una nueva versión
12	Muy práctico	Ejercita la redacción Ayuda a practicar lo que no se ha practicado en el bachillerato
13	Muy bueno	Ejercita la escritura Ayuda a conocer las propias dificultades o aciertos al redactar

Pregunta 2: ¿Cómo te pareció el sistema de símbolos? ¿Sirven o no para mejorar la escritura? Explica.

Participante	Respuesta	Razón o explicación ofrecida
1	Particularmente, sí me sirvió	Mejoré bastante mi redacción y puntuación
2	Es original e importante Sencillo de usar	Se sale de lo tradicional Se observan las mejoras desde las versiones posteriores a la primera
3	Mejora los errores de redacción	
4	Es la mejor forma de evaluar Sí sirve para corregir los errores	Hace que se preste atención a no cometer de nuevo el mismo error
5	Ayuda a conocer los errores	Eso motiva el mejoramiento de la escritura
6	Es original Sí sirve	Se puede ir mejorando en los ejercicios posteriores
7	Muy original Sí sirve	Diferencia y categoriza los errores
8	Muy bueno Realmente ayuda a mejorar al menos un poco	Marca con exactitud el error para no cometerlo de nuevo Señala el error con precisión
9	Original, práctico y útil	Clasifica los errores (ortográficos, puntuarios, semánticos)
10	Particularmente, sí me han servido Un poco complicado de	Enseñan a mejorar la escritura Es la primera vez me enfrento a un sistema semejante

11	aprender Sí sirven	Sirve solo cuando el alumno tiene la disposición de aprovecharlo, y no cuando repite una versión solo por cumplir con un deber escolar
12	Muy bueno	Permite conocer los errores Permite mejorar progresivamente
13	Muy bueno Sí sirven	Es la primera vez que se revisan así mis textos Aporta conocimientos y experiencias

Pregunta 3: ¿Cómo te pareció la evaluación de los ejercicios con los símbolos? Explica y responde con sinceridad.

Participante	Respuesta	Razón o explicación ofrecida
1	Método adecuado y justo	Da la oportunidad de conocer los errores a simple vista y mejorarlos
2	Evaluación muy práctica	Se hacen más visibles e identificables los errores cometidos
3	Evaluación justa	Se ofrece la oportunidad de mejorar y obtener más altas calificaciones con las diversas versiones
4	La mejor evaluación	Se ofrece la oportunidad de mejorar
5	La apruebo	Se asigna menor porcentaje a los ejercicios con más errores
6	Detallada y minuciosa	Ayuda verdaderamente a mejorar (No ofreció razón o explicación)
7	Bien (aunque casi me quedé sin nota por tantos errores que tuve)	(No ofreció razón o explicación)
8	Acertada	Enseña a prestar más atención a la ortografía Los símbolos ayudan a mejorar la escritura Descontar puntos por cada error obliga a tenerlo en cuenta y corregirlo
9	Buen método, original y justo	Asigna descuentos distintos según la clase de error y según su importancia Permite saber a simple vista la clase de error cometido
10	Muy bueno, útil y original	Ayuda a mejorar la escritura Es distinto de lo que conocíamos de la secundaria
11	Excelente	Pero si la versión reescrita no resulta perfecta se debe a que: El alumno no presta la debida atención a la marca La versión se elabora con demasiada rapidez El alumno confía demasiado en sus pocos conocimientos
12	Buena evaluación	Se da la oportunidad de mejorar en una nueva versión
13	Buena, original y diferente	(No ofreció razón o explicación)

Pregunta 4: ¿Tienes alguna crítica o sugerencia? Por favor manifiéstala.

Participante	Respuesta
1	El sistema de signos y los ejercicios se deben emplear en los cursos posteriores y desde la educación básica
2	Otros profesores deberían usar este método, especialmente los de bachillerato
3	Que no se abandone el método, es original y motiva a los alumnos
4	Se debería aplicar en otros cursos
5	(Sin crítica ni sugerencia)
6	(Sin crítica ni sugerencia; en vez de ellas, felicitaciones al docente)
7	(Sin crítica ni sugerencia)
8	El sistema debe seguir aplicándose en los años venideros
9	Hay que seguir usando el sistema, pues da buenos resultados
10	Otros profesores deberían conocerlo y aplicarlo
11	La perfección es utópica, pero el sistema puede ir mejorando con la práctica y las aplicaciones sucesivas
12	(Sin crítica ni sugerencia)
13	Los símbolos deberían colocarse siempre donde aparece el error en el texto, no al margen ni en una hoja aparte

[Regresar al índice](#)

6.8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.8.1 Cuestionario I

6.8.1.1 Primera parte

Respuestas a I. 1: La mayoría de los encuestados (promedio 19,3 = 79,16 % de las respuestas aprovechables) afirmaron que distinguían claramente cada signo de los demás, aunque no hubiesen memorizado su significado.

En cuanto a las respuestas negativas, las dos razones aducidas con más frecuencia por los alumnos fueron que el signo no aparecía a menudo en sus textos ya revisados (41,8 %), y que no sabían qué problema de escritura señalaban los símbolos (33,7 %). El que “su forma no se corresponde a su significado” nos parece una razón en exceso subjetiva y que depende más del gusto o la costumbre, sin ser un verdadero obstáculo para la comprensión.

Así, la razón que nos parece más importante es el desconocimiento de la clase de problema marcado, y en relación con este aspecto, nos percatamos de que era necesario explicar de mejor manera el valor de los símbolos, y ejemplificar convenientemente su

uso. Asimismo, nos hemos dado cuenta de que es posible que el alumno conozca el símbolo, es decir, que lo reconozca o distinga por su forma, sin que necesariamente sepa con exactitud el significado, esto es, el problema de escritura que indica la marca.

Respuestas a I. 2: La mayoría de los encuestados (promedio: 23,6 = 87,4 % de respuestas aprovechables) opinó que no era conveniente suprimir signos del sistema.

De las razones aducidas en las respuestas afirmativas, ninguna fue lo suficientemente clara o estuvo convenientemente sustentada para resultar útil a nuestros propósitos.

En cuanto a las razones de por qué no debían suprimirse, las más frecuentemente aducidas fueron que *los signos son necesarios o importantes* (22,2 %), que *señalan el error claramente* (22 %) y que *ayudan a mejorar la escritura* (11,5 %). Es de notar que también fue muy frecuente el motivo “ya estamos acostumbrados” (9,1 %), de lo cual se deduce fácilmente la relativa pasividad con que ciertos estudiantes asumen su trabajo en clase.

Respuestas a I. 3: La mayoría de los estudiantes (promedio 25,2 = 90 % de las respuestas aprovechables) opinó que no debía cambiarse la forma de los símbolos.

Respecto a las propuestas de cambio (18), las más numerosas (6 = 33,3 %) se refirieron al símbolo “añadir espacio”, y en segundo lugar (2 = 11 %) están las relativas al símbolo “suprimir espacio”.

En cuanto a las propuestas más numerosas, 3 (la mitad) coinciden en la misma figura (✓). La adoptamos, pues nos pareció adecuada la razón aducida para el cambio (“más fácil de reconocer”).

Las propuestas relativas a los otros símbolos no nos parecieron convincentes ni suficientemente sustentadas, con excepción de la referida a “deshacer repetición léxica”. La adoptamos, puesto que nos pareció razonable el motivo expuesto (“más sencillo es un solo óvalo”).

Respuestas a I. 4: La mayoría de los encuestados (promedio 16,4 = 63 % de las respuestas aprovechables) manifiestan conocer qué clase de problema específico. La razón aducida en casi todos los casos fue poco más o menos “porque ya conozco su significado”, o la equivalencia del símbolo según la tabla que se había dado a los alumnos al comienzo de la aplicación de la propuesta. Solo hubo dos razones más precisas: “Porque marca errores que cometo con frecuencia” (2 veces), y “porque a medida que hago mis ejercicios, me familiarizo con los símbolos” (1 estudiante).

En cuanto a las respuestas negativas, las razones más frecuentemente aducidas fueron “porque nunca o muy poco lo he visto en mis textos” (38,8 %), y “porque no conozco el significado o no lo entiendo bien” (26,8 %), respuesta tautológica. Nótese que estas razones coinciden con las más frecuentemente mencionadas en las respuestas a I. 1.

Ahora bien, considerando cada símbolo por separado, se observa que los problemas de escritura menos comprendidos fueron los señalados por “revisar morfología” (☐) (12 veces = 11 %), “suprimir espacio, juntar palabras” (⊂) (11 veces = 10,9 %), “letra confusa e ilegible” (‡) (9 veces = 8,25 %), “añadir espacio o separar palabras” (‡) (9 veces = 8,25 %), “añadir palabra que debe intercalarse” (✓) (9 veces = 8,25 %), y “pérdida del referente” (⊔?) (9 veces = 8,25 %).

El que no se haya comprendido el significado tan sencillo de signos como ha de atribuirse, en principio, a falta de atención o interés, pues su escasa frecuencia no nos parece que justifique tal incompreensión, la cual hubiese podido resolverse muy fácilmente consultando su significado en la tabla de signos. En cambio, sí reconocemos la dificultad de entender cabalmente problemas como “revisar morfología” y, especialmente, “pérdida del referente”, lo cual hemos tenido en cuenta para su posterior explicación por medio de ejemplos convenientes.

[Regresar al índice](#)

6.8.1.2 Segunda parte

Respuestas a II. 1: La mayoría de las respuestas (38 = 80,8 %) expresan ventajas en el uso del sistema de símbolos. Las más mencionadas fueron: “Ayuda a la autocorrección”, “el error se visualiza o detecta rápidamente” y “ayuda a mejorar la ortografía y la redacción” (6 veces = 15,7 % cada una).

Con todo, también se señalaron desventajas (9 respuestas = 19,2 %). La más mencionada fue “son demasiadas marcas para memorizarlas o aprenderlas” (5 veces = 55 % de 9) y en segundo lugar está “la profusión de marcas en un escrito puede desanimar al alumno” (2 veces = 22 %). La primera la hemos desestimado por ser producto de un malentendido o de la falta de atención a las instrucciones dadas en clase: en ningún momento se pidió a los alumnos que memorizasen los símbolos, y siempre se les recomendó y recordó que tuviesen a la mano la hoja de la tabla con sus significados.

En cuanto a la segunda desventaja señalada, se mencionó apenas dos veces; sin embargo, la consideramos de mucha importancia, pues pone de manifiesto un efecto negativo altamente probable del uso del sistema. Tuvimos esto muy en cuenta para la adopción de dos medidas: colocar las marcas a un margen de los textos (lo cual ya había sido recomendado por nuestro tutor, aunque con otra intención), y aplicar un mecanismo para limitar la pérdida de puntos por la profusión de marcas, sobre todo las que señalan aspectos superficiales de la escritura (p. ej., ortografía grafemática y tildación no distintiva semánticamente).

Respuesta a II. 2: La mayoría de los encuestados (20 = 66,6 %) coinciden en que el sistema no necesita ni más ni menos signos. La razón más frecuentemente aducida para ello (16 veces = 80 % de 20) fue que el sistema les parecía completo o suficiente tal como estaba: que señalaba todos los errores posibles en sus textos. Por supuesto, no descartamos la posibilidad de que tal razón estuviese enmascarando un motivo más práctico: dejar el sistema tal cual estaba para que el alumno no se viese obligado a aprender nuevos signos o “desaprender” aquellos a los cuales ya estaba acostumbrado.

En cuanto a las demás respuestas, 4 encuestados sugirieron agregar más signos, y dos de ellos fundamentaron: “porque pueden aparecer más clase de errores”. Cosa muy cierta, que hemos tenido ocasión de comprobar desde que terminamos de aplicar esta propuesta con este grupo de alumno para aplicarla, reformada, con alumnos del año lectivo siguiente.

La única respuesta que recomendó la supresión de algunos símbolos no expuso motivos claros (“no son de mucha utilidad”, sin más explicación) y otra, también única,

recomendó sustituir algunos por formas más adecuadas, aunque no ofreció propuestas. En efecto, por los resultados de I.4 nos dimos cuenta de la conveniencia de modificar algunos símbolos, y actuamos en consecuencia.

Respuestas a II. 3: La inmensa mayoría (28 estudiantes = 93,3 %) admite que el sistema le ha ayudado a mejorar la escritura. Las razones más frecuentemente aducidas fueron “porque me han ayudado a corregir mis errores” (14 veces = 50 %), respuesta tautológica, y “porque ahora tengo más cuidado al escribir o voy revisando” (8 veces = 28,5 %). Esta segunda razón es muy interesante, pues parece demostrar que al menos algunos alumnos han reconocido el propósito didáctico del sistema de símbolos, y si no han actuado en conformidad con tal reconocimiento, ya saben que así deberían obrar en el momento de la composición.

En cuanto a los otros dos que completan la muestra de 30 encuestados, no respondieron.

Respuestas a II. 4: De los 30 encuestados, 29 (96,6 %) o no contestó o escribió que no daba sugerencia alguna para efectuar la revisión y la corrección por medio de un método distinto al aplicado en la propuesta. Por supuesto, de ello no deducimos que se admita con convicción la supuesta bondad y utilidad del sistema de marcas, pues más bien puede ser índice del temor o falta de voluntad del estudiantado para intervenir más activamente en los procedimientos de enseñanza y evaluación, salvo en el reclamo por disconformidad por calificaciones ya colocadas.

El único estudiante que ofreció una sugerencia propuso que el profesor debería explicar con ejemplos convenientes el uso de las marcas. Y esta sola respuesta la hemos tenido muy en cuenta para elaborar y presentar a los alumnos una nueva lista con ejemplos de uso de los símbolos.

Respuestas a II. 5: De los 30 encuestados, 27 (90 %) se manifestaron de acuerdo con el método de evaluación por medio de los símbolos. Las razones más frecuentemente aducidas fueron: “Porque me han ayudado a reconocer mis errores” (6 veces = 20,6 %), “porque nos ayuda a tener más cuidado con la redacción” (5 veces = 17,2 %), y “porque se

aprende a escribir” (5 veces = 17,2 %). Podríamos reducir estas tres razones a una sola: *porque además de evaluar el texto enseña a mejorarlo*.

Como en el caso de las demás respuestas favorables al sistema, no creemos que estas expresiones de buena aceptación reflejen un reconocimiento íntimo de la bondad y utilidad de las marcas, sino más bien, como ya hemos señalado, la típica actitud un tanto conformista de la mayoría de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

La única respuesta que expresó insatisfacción (pues los restantes dos estudiantes no contestaron a esta pregunta) se sustentó en que el profesor debería hallar un método para que los estudiantes no repitan sus errores en las versiones sucesivas. No sugiere el método, pero resulta una respuesta de gran importancia, pues señala un ideal que, reconocemos, no hemos logrado alcanzar: la evaluación no solo debe dar medida del desempeño del estudiante, sino también ofrecerle la base para que alcance un aprendizaje permanente.

Respuestas a II. 6: Entre los 30 estudiantes que respondieron el cuestionario, 19 (= 63,3 %) ofrecieron sugerencias para mejorar o complementar la evaluación efectuada con el sistema de símbolos. Todas ellas son dignas de considerarse, pero las que hemos tomado más en cuenta por referirse directamente al uso del sistema y parecernos más interesantes fueron: “No descontar tantos puntos por cada error” (3 veces), “tener en cuenta la fluidez del discurso” (3 = 12 %), “dar ejemplos de cómo efectuar las correcciones” (2 veces = 8 %), y “hacer progresivos los descuentos” (menores en los primeros ejercicios, mayores en los últimos) (una vez).

Resulta evidente que la primera sugerencia mencionada es un intento indirecto de “salvar la nota”, es decir, se propone la reducción de los niveles de exigencia, pero puede relacionarse con la última, que propone hacer progresivos los descuentos, lo cual consideramos con detenimiento y sirvió de base para tomar una medida que produciría poco más o menos el mismo efecto (la comentaremos en las propuestas de evaluación). En cuanto a “tener en cuenta la fluidez del discurso”, no supimos realmente qué quisieron decir quienes así respondieron; en todo caso, parecen señalar un aspecto cualitativo que también nos vimos obligados a no olvidar en la evaluación, pese a la extrema dificultad de objetivar y cuantificar con fines de evaluación aspectos tan subjetivos de la escritura.

Observamos, para concluir, que la sugerencia más veces propuesta (5 = 20 %) fue “tener en cuenta los progresos del alumno”, pero ninguno de los estudiantes que así lo expresaron ofrecieron más explicaciones. Como quiera que sea, nuestras propuestas de evaluación intentaron, de algún modo, dar respuesta convincente a tal inquietud.

[Regresar al índice](#)

6.8.2 Cuestionario II

Como ya se ha explicado, constó de una sola pregunta: *¿Por qué saliste mejor o peor en la versión anterior (del texto III)?* Igualmente se aclaró que solo 7 alumnos la respondieron.

La razón más frecuentemente aducida (5 veces = 50 %) fue “porque el texto debió terminarse muy apresuradamente” o “el profesor no dio tiempo suficiente”. A pesar del corto número de quienes respondieron, estos, en su mayoría, ofrecieron esta explicación, cuya verosimilitud reconocimos y consideramos muy válida, de modo que la tomamos en consideración para la continuación del desarrollo de nuestra propuesta.

En segundo lugar aparece “porque no se conoce bien el significado de los símbolos” (3 veces = 30 %). Igualmente les hemos concedido la razón a quienes así se expresaron, y en conformidad con pareceres semejantes expresados en la encuesta anterior, tomamos las medidas pertinentes.

Los otros dos motivos expuestos se mencionaron solo una vez cada uno: “Porque se pusieron las marcas fuera del texto, a un margen”, y “porque no he aprendido de memoria los símbolos”. El primero de estos nos parece una admisión sincera de la dificultad que significa para el alumno determinar un error marcado de manera indirecta. Sin embargo, no por ello abandonamos este procedimiento, que juzgamos de gran validez para inducir al estudiante a tomar un papel más activo y menos dependiente en la corrección de sus textos.

En cuanto al segundo motivo, es nuevamente, a nuestro juicio, la demostración de la permanencia de un malentendido: en ningún momento se requirió la memorización de los símbolos, y siempre se recomendó a los alumnos que tuviesen a la mano la tabla con las equivalencias. Resulta, pues, notable cómo algunos estudiantes, incluso en el nivel universitario, siguen fundando el éxito o fracaso de su desempeño en la memorización, y

aún sospechan del docente cuando les permite tener a la vista cualquier material de apoyo durante el trabajo en el aula.

[Regresar al índice](#)

6.8.3 Cuestionario III

Atendiendo a ciertas críticas y sugerencias que se manifestaron en las respuestas al cuestionario I, y considerando pertinente efectuar algunas modificaciones al continuar la aplicación de la propuesta, decidimos reformar un tanto el sistema de símbolos de revisión. Los cambios se introdujeron poco a poco en los ejercicios subsecuentes y al final del año lectivo construimos una nueva tabla que presentamos a consideración de los alumnos. Solicitamos sus opiniones también por medio de un cuestionario.

Como el anterior, este cuestionario consistió en una sola pregunta: *¿Qué te parece el nuevo sistema de marcas?* Ya hemos señalado que solo 12 alumnos entregaron sus respuestas.

Al revisar las opiniones de los estudiantes, observamos que la mayor parte de los encuestados —9 de 12 (75 %)— opina que el nuevo sistema es adecuado. De ellos, uno propone que se vuelva al procedimiento anterior de colocar la marca directamente sobre cada error, lo cual nos induce a pensar que no comprendió cabalmente cuál era el propósito didáctico de este método. Sin embargo, este mismo alumno sugirió, con toda razón, que hubiese sido preferible dar la hoja con la tabla organizada de los símbolos y sus equivalencias desde el comienzo.

No pudimos hacerlo así en la aplicación de esta propuesta porque carecíamos de facilidades técnicas y nos conformamos con dibujar los símbolos y sus significados en el pizarrón, a fin de que los alumnos los copiasen en sus cuadernos. En todo caso, reconocemos la gran validez de esta sugerencia, que también es una crítica, y nos propusimos que, si habíamos de seguir aplicando el método de los símbolos de revisión en los años lectivos siguientes, lo más apropiado era dar a cada estudiante una tabla claramente estructurada y presentada de modo más pulcro desde el primer momento. Con esto se evitarán, cuando menos, los errores de transcripción.

Las tres respuestas restantes también valoran positivamente el método, y de estas, en una (respuesta f) se propone un leve cambio: la discriminación del significado de un símbolo en otros dos que, a su juicio, son más explícitos (“cambiar por mayúscula” y “cambiar por minúscula”). No atendimos esta sugerencia, pues juzgamos que, por una parte, resultaba innecesaria la distinción (el sistema pretende, entre otras cosas, la economía formal) y, por otra, facilitaría demasiado el reconocimiento de una clase de error que, de suyo, no nos parece que ofrezca verdadera dificultad.

Respecto de las explicaciones ofrecidas sobre la bondad del sistema, notamos que la más frecuentemente aducida (4 veces = 28,5 % de 14) fue “ayuda a corregir más adecuada o fácilmente”. Creemos que esto indica, en el fondo, no tanto una aceptación de su utilidad didáctica como el reconocimiento de su utilidad evaluativa: el alumno, gracias al sistema, sabe cómo debe actuar para mejorar su calificación, y también conoce claramente el origen y composición de esa misma calificación.

[Regresar al índice](#)

6.8.4 Cuestionario IV

Respuestas a pregunta 1: La totalidad de los encuestados (13) tienen una opinión positiva sobre el empleo de los ejercicios narrativos para la práctica de la redacción. Sin embargo, dos de los alumnos aclararon que al principio no les satisfacía este modo de trabajar.

Como puede notarse en la tabla ofrecida en “Resultados”, las razones aducidas son muy diversas, y algunas muy vagas (“ayuda a mejorar”), pero las que fueron específicas se copian a continuación.

- Motiva la originalidad y el uso de la imaginación
- Es un método divertido para practicar la ortografía y la redacción
- Mejora la manera de narrar.

Las demás razones ofrecidas, en general, no se refirieron a la conveniencia o inconveniencia de practicar con ejercicios narrativos, sino a las ventajas del método. Estas fueron poco más o menos las mismas que se dieron en las respuestas a la siguiente pregunta.

Respuestas a pregunta 2: La totalidad de los encuestados reconocieron, explícita o implícitamente, que el sistema sirve, de un modo u otro, para mejorar la escritura. Dejando por fuera las respuestas vagas (“es muy bueno”, “es importante”), los pareceres respecto al sistema podríamos reducirlos a los siguientes:

- Es original.
- Es fácil de usar.
- Ayuda a mejorar los textos.
- Es un modo práctico de evaluar.
- Aunque complicado de aprender, es útil.

Las razones aducidas también pueden resumirse, sacando las expresadas vagamente, en estos enunciados:

- Es distinto de los métodos acostumbrados.
- Se observan mejoras progresivas.
- Induce a prestar más atención al momento de escribir.
- Diferencia y categoriza los errores.
- Señala el error con precisión.

Entre tantas opiniones elogiosas (al menos en apariencia), vale la pena destacar y transcribir textualmente la opinión de una alumna, que se hallaba entre las mejores de la sección: “Claro que sirven para mejorar la escritura; aunque ofrecen mejores resultados cuando en el alumno existe la disposición necesaria para su aprovechamiento, que cuando se repite la versión con el solo propósito de terminarla y entregarla porque así lo exige el profesor”. Nos parece que este señalamiento es muy cierto, y pone en evidencia una de las grandes dificultades que debe superar este y cualquier otro método que se proponga como meta el que los alumnos mejoren sus habilidades de escritura.

Respuestas a pregunta 3: La totalidad de los encuestados juzga positivamente la evaluación por medio del sistema de símbolos, empleando uno o más de los siguientes calificativos: *adecuada, justa, detallada, acertada, original, útil*, o los ambiguos: *buena y excelente*.

He aquí las razones ofrecidas en las respuestas, resumidas y agrupadas por semejanza:

- Permite conocer los errores a simple vista o facilita identificación de estos.
- Se ofrece la oportunidad de mejorar con las versiones sucesivas.
- Se asigna menor porcentaje a los primeros ejercicios, con más errores.
- El descuento de puntos por cada error obliga a escribir con mayor atención.
- Establece descuentos diferentes según la importancia del error.
- Ayuda a mejorar (no hubo mayor especificidad).

Como lo hizo anteriormente, la alumna ya citada ofreció una reflexión sumamente interesante sobre la evaluación con el sistema de símbolos, que pasamos a transcribir: “Si se escapan detalles o errores, no es por desconocimiento sino por una de tres razones. Una, poca atención al señalamiento de parte del alumno; la otra, la rapidez en la elaboración de la versión y la última, la excesiva confianza en la seguridad de lo que se escribe y como se escribe”. Estamos de acuerdo con esta alumna; más aún, ya habíamos comenzado a tomar en consideración tales circunstancias para el perfeccionamiento de nuestra propuesta.

Respuestas a pregunta 4: De los 13 encuestados, 7 (= 53,8 %) ofrecieron como única sugerencia que no se abandonase el método en los siguientes años lectivos o que se aplicase en otras asignaturas.

Un alumno propuso que las marcas se colocasen siempre directamente sobre el error. Ya hemos dado nuestra opinión al respecto más arriba.

La misma alumna que hemos venido citando dio una opinión bastante realista: “El modelo o el sistema perfecto, es prácticamente una utopía, lo que se consigue con la investigación y la práctica son sistemas que cada vez aumentarán su optimización, su calidad y por ende la del medio en que se apliquen. / Estoy segura de que en la práctica y en los años sucesivos, su sistema sufrirá continuas (sic) modificaciones”. Desde el comienzo del nuevo año lectivo, hemos tenido oportunidad de comprobar la veracidad de esta afirmación.

Finalmente, los cuatro encuestados restantes no ofrecieron ninguna sugerencia ni manifestaron ninguna crítica. Verosíblemente suponemos que esto es una muestra más del conformismo habitual en gran parte del estudiantado.

[Regresar al índice](#)

6.9 REVISIÓN DE LOS TEXTOS

A continuación expondremos los resultados que hemos obtenido en la revisión de los ejercicios de redacción (textos III y IV, en sus diferentes versiones) y luego el análisis de estos.

103

6.9.1 Aclaraciones previas

1. El análisis de los datos se realizó sobre los textos producidos por los mismos 9 estudiantes que ya han figurado en la primera fase de aplicación. La razón de esto es que, además de mantenerse así la continuidad del estudio, tales estudiantes elaboraron y presentaron todas las versiones obligatorias, tanto del texto III como del IV.
2. Identificamos a cada estudiante con un número de un dígito (del 1 al 9), atribuido a cada alumno por el orden relativo que les correspondía según la alfabetización de su nombre en el listado de inscritos (sección 01 del primer año de Educación, mención Inglés, año lectivo 2000–2001). Conservamos, pues, el mismo orden que establecimos en la primera fase de aplicación de la propuesta.
3. No se tuvieron en cuenta como variables pertinentes ni el sexo ni la edad.
4. Cada una de las tablas que se presentarán por cada estudiante registran los símbolos con que fueron marcadas las versiones respectivas, su significado y el número de veces que aparecen. El orden en que se muestran los símbolos es el mismo que guardaban en el primer sistema de marcas, sobre el cual trata el cuestionario I.
5. Respecto a los cuestionarios, se han categorizado como “no aprovechables” aquellas respuestas que fueron contradictorias, incongruentes, incompletas o poco claras.

6. Como se hizo en la primera fase de la propuesta, hemos agrupado por semejanza las diversas respuestas a los cuestionarios, pues estas fueron libres, es decir, no se hallaban predeterminadas por una lista de opciones. Nos pareció que de este modo obtendríamos respuestas más sinceras y con aportaciones interesantes, a pesar de que resulta un trabajo arduo clasificar y categorizar las muy diversas formas en que se expresaron tales opiniones. No fueron raros los casos en que tuvimos que recurrir a una interpretación y aclaración de lo que verosíblemente parecía responder un alumno. Esperamos haber acertado, sin tergiversar o al menos sin alterar sustancialmente el sentido de cuanto manifestaron los encuestados.

[Regresar al índice](#)

6.9.2 Resultados de la revisión de los textos con el sistema de símbolos

Nota: Marcamos con un asterisco las versiones que llevaban los símbolos al margen o en una hoja aparte.

Estudiante	Textos	III ("La adivina")					IV ("La decepción")		
		0	1*	2*	3	4*	0	1*	2
1	Versiones	N.º de veces que aparece el símbolo							
Símbolo	Significado del símbolo								
Δ	Revisar puntuación	12	5	3	3	1	10	2	3
⊥	Revisar ortografía	-	1	-	-	-	-	-	-
⊥	Revisar acentuación	5	-	-	-	1	1	1	1
⊥	Cambiar por mayúscula o minúscula	-	-	-	-	-	-	1	-
✓	Añadir palabra	-	-	-	1	1	1	-	-
⊥	Suprimir palabra	1	1	1	-	-	1	-	1
~	Juntar a párrafo anterior	-	-	1	-	-	-	-	-
○	Cambiar por término más adecuado	5	2	1	-	1	1	1	-
○R	Deshacer repetición léxica	2	1	-	-	-	-	-	-
□	Revisar morfología	4	-	-	-	-	-	-	-
⊥?	Pérdida del referente	2	1	-	-	-	-	-	-
---	Total	31	11	6	4	4	14	5	5

[Regresar al índice](#)

Obsérvese la disminución progresiva de los totales de las marcas por cada versión. Los tres símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “cambiar por término más adecuado”. El primero de estos se mantiene como el más frecuente en todas las versiones.

Estudiante 2	Textos Versiones Significado del símbolo	III (“La adivina”)					IV (“La decepción”)		
		0	1°	2°	3	4°	0°	1°	2
Símbolo		N.º de veces que aparece el símbolo							
Δ	Revisar puntuación	8	7	3	3	2	14	3	1
]	Revisar ortografía	-	-	-	-	-	1	-	-
]	Revisar acentuación	10	5	4	-	1	19	2	1
]	Cambiar por minúscula	6	-	-	-	-	-	-	-
]	Cambiar por minúscula o mayúscula	-	-	-	-	-	-	1	1
I	Suprimir palabra	1	-	-	-	-	-	-	-
I	Cambiar por término más adecuado	2	-	-	-	-	-	-	-
I	Revisar morfología	-	-	-	-	-	1	-	-
]	Problema de redacción	-	1	-	-	-	-	-	-
]	Falta más explicación	1	-	-	-	-	-	-	-
S	Invertir orden	-	-	-	-	-	-	1	-
---	Total	28	13	7	3	3	35	7	3

Obsérvese la disminución progresiva absoluta de los totales de las marcas por cada versión. Los tres símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “cambiar por minúscula”. Los dos primeros se mantienen como los más frecuentes en las demás versiones.

Estudiante 3	Textos Versiones Significado del símbolo	III (“La adivina”)					IV (“La decepción”)		
		0	1°	2°	3	4°	0°	1°	2
Símbolo		N.º de veces que aparece el símbolo							
Δ	Revisar puntuación	6	5	2	2	1	7	2	1
]	Revisar ortografía	3	-	-	1	-	-	-	-
]	Revisar acentuación	7	2	1	2	-	3	-	1
#	Añadir espacio	1	1	-	-	-	-	-	-
I	Suprimir palabra	-	-	-	-	-	-	1	-
I	Cambiar por término más adecuado	-	1	1	-	-	3	-	-
R	Deshacer repetición léxica	-	-	-	-	-	-	1	-
]	Problema de redacción	1	-	-	-	-	-	-	-
]	Pérdida del referente	1	1	-	-	-	1	-	-
---	Total	19	10	4	5	1	14	4	2

Obsérvese, respecto del texto III, la disminución absoluta de los totales de las marcas por cada versión hasta la segunda, el leve aumento en la tercera y la nueva disminución en la cuarta. En el texto IV, nótese la disminución progresiva de los totales. Los tres símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “revisar ortografía”. Los dos primeros de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante	Textos	III (“La adivina”)				IV (“La decepción”)			
		0	1°	2°	3	4°	0°	1°	2°
4	Versiones	N.º de veces que aparece el símbolo							
Símbolo	Significado del símbolo								
Δ	Revisar puntuación	10	7	1	-	-	6	-	-
♀	Revisar acentuación	12	6	5	4	3	3	-	1
⌋	Cambiar por minúscula	1	-	-	-	-	-	-	-
⌋	Comenzar párrafo nuevo	1	1	1	-	-	-	-	-
#	Añadir espacio	1	-	-	-	-	-	-	-
○	Cambiar por término más adecuado	3	1	-	-	-	3	1	-
OR	Deshacer repetición léxica	2	1	-	-	-	-	-	-
□	Revisar morfología	3	-	-	-	-	3	2	2
⌋?	Pérdida del referente	2	3	3	1	1	1	1	-
---	Total	35	19	10	5	4	16	4	3

Obsérvese la disminución progresiva absoluta de los totales de las marcas por cada versión. Los símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “cambiar por término más adecuado”. Los dos primeros de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante	Textos	III (“La adivina”)			IV (“La decepción”)			
		0	1°	2°	3	0°	1°	2
5	Versiones	N.º de veces que aparece el símbolo						
Símbolo	Significado del símbolo							
Δ	Revisar puntuación	4	3	-	-	1	5	1
⌋	Revisar ortografía	-	-	-	-	3	-	-
♀	Revisar acentuación	5	4	1	1	9	-	2
⌋	Cambiar por minúscula	1	1	-	-	-	-	-
()	Suprimir espacio	-	-	-	-	-	-	-
✓	Añadir palabra	1	1	1	-	1	1	-

I	Suprimir palabra	1	-	-	-	1	-	-
O	Cambiar por término más adecuado	17	1	1	-	1	-	-
O _R	Deshacer repetición léxica	1	-	-	-	-	1	-
□	Revisar morfología	-	-	2	-	-	-	-
┌┐?	Pérdida del referente	2	-	-	-	1	-	-
┌┐¿?	Idea confusa o incomprensible	-	-	-	-	-	1	-
S	Invertir orden de las palabras	-	-	1	-	-	-	-
---	Total	32	11	6	1	17	8	3

Obsérvese la disminución progresiva absoluta de los totales de las marcas por cada versión. Los símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “cambiar por término más adecuado”, “revisar acentuación” y “revisar puntuación”. Los dos últimos de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante	6	Textos Versiones	III (“La adivina”)					IV (“La decepción”)	
			0	1°	2°	3	4°	0	1
Símbolo		Significado del símbolo	N.º de veces que aparece el símbolo						
Δ		Revisar puntuación	11	5	4	4	4	10	4
┌		Revisar ortografía	4	-	-	-	-	-	-
┐		Revisar acentuación	5	1	1	2	1	6	1
#		Añadir espacio	-	-	-	-	-	1	-
✓		Añadir palabra	1	1	-	-	-	1	-
I		Suprimir palabra	-	-	1	-	-	-	-
O		Cambiar por término más adecuado	-	1	-	-	1	1	1
O?		Término confuso o incomprensible	1	-	-	-	-	-	-
□		Revisar morfología	-	2	-	1	-	-	-
┌		Revisar redacción de la frase	-	-	-	1	1	-	-
┌┐		Falta más información	-	1	1	-	-	-	-
┌┐?		Pérdida del referente	1	-	2	-	-	1	-
┌┐¿?		Idea confusa o incomprensible	-	1	1	-	-	-	-
---		Total	23	12	10	8	7	20	6

[Regresar al índice](#)

Obsérvese la disminución progresiva absoluta de los totales de las marcas por cada versión. Los símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “revisar ortografía”. Los dos primeros de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante 7	Textos	III (“La adivina”)					IV (“La decepción”)			
		0	1°	2°	3	4°	0°	1°	2	
Símbolo	Significado del símbolo	N.º de veces que aparece el símbolo								
Δ	Revisar puntuación	16	14	19	8	4	4	3	-	
]	Revisar ortografía	5	5	-	1	-	2	-	-	
?	Letra confusa o ilegible	-	1	-	-	-	-	-	-	
?	Revisar acentuación	17	24	6	8	3	4	5	4	
]	Cambiar por minúscula	1	-	3	-	-	-	-	-	
]	Cambiar por mayúscula	-	1	2	1	-	-	-	-	
]	Cambiar por mayúscula o minúscula	-	-	-	-	-	1	-	-	
#	Añadir espacio	1	-	-	-	1	-	-	-	
✓	Añadir palabra	1	2	1	1	1	-	-	-	
I	Suprimir palabra	1	2	-	-	-	4	-	-	
O	Cambiar por término más adecuado	9	3	2	1	1	7	4	2	
O _R	Deshacer repetición léxica	-	-	-	-	-	-	1	-	
O?	Término confuso o de sentido oscuro	3	-	-	-	-	-	-	-	
□	Revisar morfología	2	2	2	1	-	1	1	1	
]	Pérdida del referente	-	-	-	-	-	1	-	-	
S	Invertir orden	-	1	-	-	-	-	-	-	
--	Total	56	55	35	21	10	24	14	7	

[Regresar al índice](#)

Obsérvese la disminución progresiva absoluta de los totales de las marcas por cada versión. Los símbolos que aparecen mayor número de veces en la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “cambiar por término más adecuado”.

Los dos primeros de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante 8	Textos	III ("La adivina")					IV ("La decepción")	
		0	1*	2*	3	4*	0*	1
Símbolo	Significado del símbolo	N.º de veces que aparece el símbolo						
Δ	Revisar puntuación	15	14	13	9	3	21	21
⌋	Revisar ortografía	-	2	-	-	-	2	2
◌́	Revisar acentuación	27	4	15	20	9	16	6
⌋	Letra confusa o ilegible	2	-	-	-	-	-	-
⌋	Cambiar por minúscula	1	-	-	-	-	-	-
⌋	Cambiar por mayúscula	-	7	-	1	-	-	-
⌋	Cambiar por mayúscula o minúscula	-	-	-	-	1	1	1
#	Añadir espacio	-	-	-	-	-	1	-
✓	Añadir palabra	1	1	-	-	-	1	1
I	Suprimir palabra	-	-	2	-	1	1	2
⌋	Empezar párrafo nuevo	-	-	1	-	-	-	-
○	Cambiar por término más adecuado	3	-	1	-	-	2	-
○ _R	Deshacer repetición léxica	-	1	-	-	-	6	1
□	Revisar morfología	-	-	-	-	-	1	-
⌋	Revisar redacción de la frase	-	-	-	-	-	-	1
⌋?	Pérdida del referente	3	-	-	1	-	-	1
⌋¿?	Idea confusa o incomprensible	1	-	-	-	-	-	-
---	Total	53	29	32	31	14	52	36

Obsérvese, en el texto III, la disminución de las marcas en la versión 1, el leve aumento en la segunda, la mínima disminución en la tercera y el descenso a casi la mitad en la cuarta respecto de la anterior. En el texto IV, nótese la disminución absoluta de la segunda versión en relación con la primera. Los símbolos que aparecen mayor número de veces son "revisar acentuación", "revisar puntuación" y, compartiendo el 3.^{er} lugar, "cambiar por término más adecuado" y "pérdida del referente. Los dos primeros de los mencionados se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

Estudiante 9	Textos Versiones	III ("La adivina")				IV ("La decepción")			
		0°	1°	2	3°	0°	1°	2	3
Símbolo	Significado del símbolo	N.º de veces que aparece el símbolo							
△	Revisar puntuación	20	31	36	8	20	21	13	21
]	Revisar ortografía	7	8	6	7	23	-	1	7
¿	Letra confusa o ilegible	-	-	-	-	-	1	-	-
ı	Revisar acentuación	17	18	25	7	48	7	8	9
]	Cambiar por minúscula	1	1	9	-	-	-	-	-
]	Cambiar por mayúscula	1	4	11	-	-	-	-	-
]	Cambiar por mayúscula o minúscula	-	-	-	9	18	4	-	2
#	Añadir espacio	4	5	6	3	4	-	1	1
)	Suprimir espacio	3	-	2	1	3	1	-	1
√	Añadir palabra	2	2	3	2	2	1	-	1
I	Suprimir palabra	1	1	-	-	-	1	-	2
~	Juntar al párrafo anterior	-	-	-	-	-	-	2	1
O	Cambiar por término más adecuado	3	11	2	-	5	2	1	1
O _R	Deshacer repetición léxica	1	1	-	1	2	-	-	-
□	Revisar morfología	-	-	2	-	2	-	-	-
]	Revisar redacción de la frase	-	-	-	-	-	1	1	1
]	Pérdida del referente	-	1	1	1	2	-	1	-
]	Idea confusa o incomprensible	-	-	-	-	1	-	-	-
S	Invertir orden	-	-	1	-	-	-	-	-
--	Total	60	83	104	39	130	39	28	47

Obsérvese el aumento progresivo absoluto de los totales de las marcas en las tres primeras versiones del texto III y la significativa disminución de cerca de 62 % en la versión 3. En el texto IV, nótese la disminución del total en las versiones 1 y 2, y el aumento en la tercera. Los tres símbolos que aparecen mayor número de veces la versión 0 del texto III son “revisar puntuación”, “revisar acentuación” y “revisar ortografía”, los cuales se mantienen como los más frecuentes en la mayoría de las demás versiones.

[Regresar al índice](#)

6.9.3 Análisis de los resultados

Un examen general de la cantidad de marcas presentes en cada uno de los ejercicios de escritura permite saber que, en la mayoría de los casos, más concretamente en seis alumnos (estudiantes 1, 2, 4, 5, 6 y 7) —de nueve (es decir, el 66,6 %)—, hubo disminución progresiva absoluta de los totales de marcas en cada versión, tanto del texto III como del texto IV. Tales resultados se corresponden con los que se esperaban, pues, según nuestra suposición, el sistema de símbolos favorecería una mejora constante de los textos en sus distintas versiones.

Por otra parte, dos estudiantes, identificados con los números 3 y 8, presentaron un leve aumento y una subsecuente disminución con respecto a la versión inmediatamente anterior. Una observación más atenta permite advertir que tal aumento ocurre en la versión que sigue a otra con las marcas de revisión puestas al margen, y que la disminución se produce cuando la versión precedente lleva cada marca sobre el error mismo.

Un estudiante, identificado con el número 9, manifestó retrocesos notables en tres de las versiones: dos de ellas, del texto III, presentaron cada vez más marcas, y la última del texto IV tiene un total de signos casi dos veces superior al de la precedente. Al examinar más detenidamente la relación entre los totales y las versiones, notamos similitudes con los dos casos anteriores: aumento del total cuando la versión que antecede lleva las marcas a un margen, y disminución subsecuente cuando la que precede lleva las marcas sobre los errores mismos. Sin embargo, en la última versión del texto IV ocurre, paradójicamente, un aumento del total, aunque la anterior llevaba las marcas sobre los errores. Supusimos que tal cosa se debió a que el estudiante, apresurado por completar el mayor número posible de ejercicios evaluados, presentó esa última versión sin haber observado con más calma y atención las marcas presentes en el texto que se le acababa de entregar. Nuestra suposición se vio confirmada en una breve charla que tuvimos con el estudiante a principios de mayo de 2002.

Finalmente, señalamos que los símbolos “revisar puntuación” y “revisar acentuación” se mantienen, en general, como los más frecuentes a lo largo de todas las versiones. La excepción notable es la versión 0 del texto III escrita por el estudiante 5, la cual presenta

17 veces el símbolo “cambiar por término más adecuado”; pero este número elevado se debe en su mayoría a la profusión inconveniente de abreviaturas, las cuales fueron resueltas casi totalmente en la versión siguiente.

[Regresar al índice](#)

6.10 EVOLUCIONES PARTICULARES: LOS CASOS DE LOS ESTUDIANTES 4 Y 7

6.10.1 Tablas de evolución del proceso

A fin de ejemplificar más adecuadamente la manera en que ocurrieron las sucesivas modificaciones de los ejercicios de escritura con el uso de las marcas de revisión, hemos decidido incluir un examen más detallado de los textos de dos estudiantes: los identificados con los números 4 y 7. Advertimos que no se trata propiamente de un estudio de casos, pues, en vista de que no nos habíamos planteado tal clase de investigación, no consideramos una gran cantidad de datos necesarios para ella (registro de conocimientos previos, entrevistas personales periódicas, testimonios de los interesados, etc.), por cuanto se hubiesen excedido las intenciones y alcances de esta propuesta. La selección de los estudiantes 4 y 7 obedece a las siguientes razones:

- En cuanto al estudiante 4, es de un caso bastante cercano al ideal respecto de las intenciones de la propuesta: progreso constante en la mejora de los textos por disminución de los errores, y aparición de pocos tipos de marcas (varias de ellas aparecen solo una vez), lo cual facilita en gran manera el análisis.
- En cuanto al estudiante 7, sus textos, por una parte, presentan gran variedad de clases de símbolos cuya aparición nos interesa mostrar como ejemplos de aplicaciones concretas del sistema; por otra parte, sus versiones sobrepasaron el número obligatorio fijado para cada uno de esos textos, por lo cual tuvimos una idea más clara de la evolución del estudiante en la composición.

Ofrecemos a continuación varias tablas que reflejan las evoluciones particulares de los estudiantes 4 y 7. Para su lectura y comprensión ha de tenerse en cuenta lo siguiente:

- Cada tabla se refiere a un símbolo (*revisar puntuación, añadir espacio, etc.*) en el mismo orden en que aparecen en el sistema conocido por los estudiantes.

- El número de versión seguido inmediatamente de un asterisco indica que en ella las marcas no se colocaron directamente sobre el error, sino que se pusieron al margen de las líneas respectivas o en una hoja aparte que fue entregada al alumno.
- Las cifras que anteceden a cada palabra o frase tomadas de las versiones indican el número de error por orden de aparición en la versión correspondiente. Así pues, el que una palabra o frase con error detectado estén precedidos, por ejemplo, de la cifra 5, significa que les anteceden 4 errores del mismo tipo marcados por el mismo símbolo en la misma versión (esta aparece indicada por el encabezamiento de la columna respectiva).
- Los números que se hallan entre paréntesis al final de cada palabra o frase tomada de las versiones representan las líneas de la versión manuscrita en que aparecen.
- Las filas incluyen en sus casillas los errores en los pasajes paralelos de las distintas versiones del texto.
- Las alteraciones, omisiones o adiciones en los pasajes paralelos, tales que ocasionen la desaparición del error marcado o la aparición de otro, y que no se deban a correcciones inducidas por símbolos del aspecto sintáctico-semántico, se consideran un cambio de construcción y ejemplo diferente, por lo cual se incluyen en una casilla distinta.
- Las abreviatura *c. e. v. a.* significan *correcto en la versión (o las versiones) anterior(es)*, es decir, error que contrasta con la forma correcta respectiva en el ejercicio de composición que antecede.
- Las abreviatura *a. n. a.* significan *atribución no acertada*, esto es, marca (puesta al margen o en hoja aparte) que el estudiante no logró adjudicar al error presente en su texto, pasándola por alto o atribuyéndola a una palabra o frase que no requería modificación alguna.

- La expresión abreviada *c. e. v. a. donde a. n. a.*, significa que a la expresión o frase correcta de la versión anterior el estudiante le adjudicó, erradamente, una marca de revisión puesta al margen, por lo cual el mismo pasaje aparece incorrecto posteriormente.
- La observación *no marcado* significa que el error no fue detectado ni señalado por el docente, sino después que concluyó la aplicación de la propuesta, cuando se efectuó el análisis más detenido de los datos.

[Regresar al índice](#)

6.10.1.1 Estudiante 4

6.10.1.1.1 Texto III (“La adivina”)

Fechas de las versiones

Versión 0: 19/02/2001

Versión 1: 27/03/2001

Versión 2: 03/04/2001

Versión 3: 17/04/2001

Versión 4: 30/04/2001

Revisar puntuación

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) <i>Apellidos () Nombre de pila</i> (añadir coma) (c.e.v.a.) (encabezamiento)	Corregido	---	---
---	2) <i>... muy curiosa () le gustaba saber mucho...</i> (añadir coma) (c.e.v.a.) (líneas 1-2)	Corregido	---	---
1) <i>...le gustaba saber mucho (,) y le intrigaba pensar...</i> (suprimir coma) (línea 2)	Corregido	---	---	---
2) <i>... el señor López (,) se despertó muy temprano...</i> (suprimir coma) (7-8)	Corregido	---	---	---
3) <i>... le abrió una anciana (,) él le preguntó...</i> (cambiar por punto) (10)	Corregido	---	---	---

4) ... <i>la mejor, que había en aquellos lugares.</i> (suprimir coma) (12)	Corregido	---	---	---
5) <i>Al sacar la primera carta () le dijo que...</i> (añadir coma) (no marcado) (18-19)	3) <i>Al sacar la primera carta () le dijo que...</i> (añadir coma) (18-19)	Corregido	---	---
6) ... <i>sufriría un accidente al caer de una escalera (,) el señor López se asustó...</i> (suprimir coma) (19-20)	Corregido	---	---	---
7) <i>Luego sacó la segunda carta () la cual decía...</i> (no marcado) (21-22)	4) <i>Luego sacó la segunda carta () la cual decía...</i> (añadir coma) (21-22)	Cambio de construcción	---	---
8) <i>En la tercera carta que sacó () le dijo...</i> (añadir coma) (28-29)	Cambio de construcción	---	---	---
9) ... <i>terapias para recuperarse () en las cuales...</i> (añadir coma) (29-30)	Corregido	---	---	---
---	4bis) ... <i>(terapias) en las cuales () aquella enfermera le asistiría...</i> (correcto) (marca colocada erradamente por el profesor) (30)	1) ... <i>(terapias) en las cuales (,) aquella enfermera le asistiría...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a.) (30)	Corregido	---
---	5) <i>Seguidamente () la vieja mencionó...</i> (añadir coma) (30-31)	Corregido	---	---
---	6) <i>Al ver la siguiente carta () la vieja se emocionó...</i> (añadir coma) (c.e.v.a.) (35)	Corregido	---	---
10) <i>En ese momento () la vieja se enojó muchísimo...</i> (añadir coma) (no marcado) (43-44)	7) <i>En ese momento () la mujer se enojó muchísimo...</i> (añadir coma) (42)	Corregido	---	---

Revisar acentuación

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>pensar que/ le pasaría</i> (línea 2)	Corregido	---	---	---
2) <i>dila</i> (3)	Corregido	---	---	---
---	1) <i>(él) comentol</i> (c.e.v.a.) (3)	Corregido	---	---
3) <i>(él) preguntol</i> (10)	Corregido	---	---	---
4) <i>(ella) contestol</i> (11)	Corregido	---	---	---
---	2) <i>ell quería</i> (c.e.v.a.) (13)	Corregido	---	---
5) <i>él quería saber que/ (interrog.) le deparaba</i> (13)	Corregido	1) <i>él quería saber que/ (interrog.) le deparaba</i> (13)	Corregido	---
6) <i>diól</i> (16)	3) <i>diól</i> (16)	2) <i>diól</i> (no marcado) (15)	1) <i>diól</i> (no marcado) (15)	1) <i>diól</i> (15)
---	---	---	---	2) <i>(el) mezclo/</i> (c.e.v.a.) (16)
---	---	---	2) <i>se asustol</i> (c.e.v.a.) (19)	Corregido
7) <i>(ella) continuo/</i> (21)	Corregido	---	---	---
8) <i>biéln</i> (24)	Corregido	3) <i>biéln</i>	Corregido	---
---	4) <i>futé/</i> (c.e.v.a.) (26)	Corregido	---	---
---	---	4) <i>se alegrol</i> (32)	Corregido	3) <i>se alegrol</i> (c.e.v.a.) (32)
---	---	5) <i>(él) pidio</i> (c.e.v.a.) (34)	Corregido	---
9) <i>dijól</i> (40)	Cambio de construcción	---	---	---
---	5) <i>momentól</i> (c.e. v.a.) (42)	Corregido	---	---
10) <i>muchilísimo</i> (44)	Corregido	---	---	---
---	---	---	3) <i>se levanto/</i> (c.e.v.a.) (45)	Corregido
11) <i>(ella) golpeol</i> (46)	Corregido	---	---	---
---	---	---	4) <i>(él) cayol</i> (c.e.v.a.) (47)	Corregido
12) <i>porque/</i> (interrog.) (48)	Corregido	---	---	---
---	6) <i>(para que) golpeará/</i> (48)	Corregido	---	---

Cambiar por minúscula

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) El Señor López (línea 1)	Corregido	---	---	---

Comenzar párrafo nuevo

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) ... que él miraba mucho cuando le dictaba algo necesario para la oficina.]] En ese momento, la vieja se enojó muchísimo... (no marcado) (líneas 43-44)	1) ... él no dejaba de observarla en cuanto ella llegaba a la oficina.]] En ese momento, la mujer se enojó muchísimo... (no marcado) (41-42)	1) ...él no dejaba de observarla en cuanto ella llegaba a la oficina.]] En ese momento, la mujer se enojó muchísimo... (42-43)	Corregido	---

Añadir espacio

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) ...sin comprender por#que el golpe en la cara... (líneas 47-48)	Corregido	---	---	---

Cambiar por término más adecuado

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>barajéo</i> (línea 17)	Cambio de construcción	---	---	---
2) <i>Al sacar la siguiente (carta) <u>salía</u> que...</i> (31)	Cambio de construcción	---	---	---
3) ... <i>le dictaba <u>algo necesario para la oficina</u></i> (43)	Cambio de construcción	---	---	---
---	1) <i>en contra suya</i> (48)	Cambio de construcción	---	---

Deshacer repetición léxica

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) Al sacar la <u>siguiente</u> (carta)... (líneas 31, 35 y 38)	Corregido	---	---	---
2) ... se emocionó... se emocionó... (no marcado) (32 y 35)	1) ...se emocionó... se emocionó... (líneas 32 y 35)	Corregido	---	---

Revisar morfología

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) ... (él) <u>escucha</u> atento todo lo que decía... (cambiar por imperfecto) (línea 28)	Corregido	---	---	---
2, 3) ... <u>le dijo</u> que tendría muchos empleados, entre ellos a una joven secretaria ... que <u>el miraba</u> mucho cuando <u>le dictaba</u> algo... (cambiar por condicional y pretérito de subjuntivo, respect.) (40-43)	Cambio de construcción	---	---	---

Pérdida del referente

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) Luego sacó la segunda carta la cual decía que <u>iría</u> ... (¿la adivina o el hombre?) (no marcado) (líneas 21-23)	1) Luego sacó la segunda carta la cual decía que <u>iría</u> ... (¿la adivina o el hombre?) (21-22)	Corregido	---	---
---	---	1) Luego sacó la segunda carta que, según <u>ella</u> , decía que él <u>iría</u> ... (¿la adivina o la carta?) (20-21)	Corregido	---
2) ... la vieja se emocionó mucho porque allí veía que <u>tendrían tres hijos</u> ...	2) ...la vieja se emocionó mucho porque allí veía que <u>tendrían tres hijos</u> ...	2) ... la vieja se emocionó mucho porque veía en ella (en la carta) que	1) ... la vieja se emocionó mucho porque veía que <u>tendrían tres hijos</u> ...	1) ... la vieja se emocionó mucho porque veía que <u>tendrían tres hijos</u> ...

(¿la bruja con el hombre, o la enfermera con el hombre?) (no marcado) (35-36)	(¿la vieja con el hombre, o la enfermera con el hombre?) (a.n.a.) (35-36)	<i>tendrían tres hijos...</i> (ídem) (no marcado) (35-36)	(ídem) (no marcado) (35-36)	(ídem) (no marcado) (35-36)
---	3) ... <i>el no dejaba de observarla en cuanto ella llegaba a la oficina. En ese momento, la <u>mujer</u> se enojó muchísimo...</i>	3) ... <i>él no dejaba de observarla en cuanto ella llegaba a la oficina. En ese momento, la <u>mujer</u> se enojó muchísimo...</i>	Corregido	---
	(¿la secretaria o la adivina?) (c.e.v.a.) (no marcado) (41-42)	(¿la secretaria o la adivina?) (42-43)		

[Regresar al índice](#)

6.10.1.1.2 Texto IV (“La decepción amorosa”)

Fechas de las versiones

Versión 0: 24/04/2001

Versión 1: 07/05/2001

Versión 2: 08/05/2001

Revisar puntuación

Versión 0*	VERSIÓN 1*	VERSIÓN 2*
1) <i>Un día () Carlos salió...</i> (añadir coma) (línea 1)	Corregido	---
2) <i>Al llegar () tomó asiento...</i> (añadir coma) (3)	Corregido	---
3) <i>Completamente enamorado () Carlos tomaba las manos...</i> (21-22) (añadir coma)	Corregido	---
4) <i>... le repetía ... cuánto deseaba estar con ella por el resto de su vida () y al mismo tiempo ella le retribuía...</i> (añadir coma) (23-25)	Corregido	---
5) <i>... observándoles todo el tiempo () triste, solitario y callado...</i> (añadir coma) (34)	Corregido	---
6) <i>Carlos se llenó de rabia, al ver que aquella hermosa mujer... tenía novio... que ocupaba su lugar en la fantasía que lo había hecho volar (,) decidió adoptarla como...</i> (sustituir por punto) (39-43)	Cambio de construcción	---

Revisar acentuación

Versión 0•	Versión 1•	Versión 2•
1) <i>díla</i> (línea 1)	Corregido	---
2) <i>ma/s</i> (cuantificador) (35)	Corregido	---
3) <i>Carlos se llenol de rabia...</i> (38)	Corregido	1) <i>Carlos se llenol de rabia...</i> (36)

Cambiar por término más adecuado

Versión 0•	Versión 1•	Versión 2•
1) <i>...comienza a soñar despierto y siente que un frío invade su cuerpo y su alma, llevándolo a la cima del amor.</i> (a.n.a.) (líneas 13-15)	1) <i>Carlos siente que un frío invade su cuerpo y su alma, y comienza a imaginar cosas hermosas.</i> (12-14)	Corregido
2) <i>música de aceptación de los ángeles</i> (19-20)	Corregido	---
3) <i>... decidió adoptarla como una mujer de vida fácil</i> (42-43)	Corregido	---

Revisar morfología

Versión 0•	Versión 1•	Versión 2•
1) <i>acompañarle</i> (línea 12)	Corregido	---
2) <i>... cuánto le adoraba...</i> (no marcado) (23)	1) <i>... cuánto le adoraba...</i> (no marcado) (22-23)	1) <i>... cuánto le adoraba...</i> (22-23)
3) <i>... observándoles (a ellos) todo el tiempo...</i> (no marcado) (33-34)	2) <i>...observándoles todo el tiempo...</i> (no marcado) (32)	2) <i>... observándoles todo el tiempo...</i> (31-32)

Pérdida del referente

Versión 0•	Versión 1•	Versión 2•
1) <i>... aquel grandioso sueño terminó al advertir que un joven llegaba...</i> (a.n.a.) (líneas 27-28)	1) <i>... aquel grandioso sueño terminó al ver que un joven llegaba...</i> (líneas 26-27)	Corregido

Tabla resumen 1 A (todas las versiones)

La adivina	Revisar puntuación	Revisar acentuación	Cambiar por minúscula	Comen- zar párrafo nuevo	Añadir espacio	Cambiar por término más adec.	Desha- cer repeti- ción léxica	Revisar morfolo- -gía	Pérdida del referen- te	Totales
Error corregido desde la versión 1	7	8	1	--	1	--	1	1	--	19
Error cometido por a.n.a.	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1
Error en palabra o frase c.e.v.a.	2	10	--	--	--	--	--	--	1	13
Error no marcado	3	1	--	1	--	--	1	--	3	9
Error repetido por causas no determinadas	--	1	--	--	--	--	--	--	--	1
Error suprimido por cambio de construcción	1	1	--	--	--	4	--	2	--	8
Error cometido por cambio de construcción	1	1	--	--	--	1	--	--	1	4

Tabla resumen 2 A (todas las versiones)

La decepción	Revisar puntuación	Revisar acentuación	Cambiar por término más adecuado	Revisar morfología	Pérdida del referente	Totales
Error corregido desde la versión 1	6	2	2	1	--	11
Error cometido por a.n.a.	--	--	--	--	1	1
Error en palabra o frase	--	--	--	2	--	2

c.e.v.a.

Error en palabra o frase

c.e.v.a., donde a.n.a.	--	--	1	--	--	1
------------------------	----	----	---	----	----	---

Error repetido por causas no determinadas	--	1	--	--	--	1
---	----	---	----	----	----	---

Error suprimido por

cambio de construcción	1	--	--	--	--	1
------------------------	---	----	----	----	----	---

[Regresar al índice](#)

122

6.10.1.2 Estudiante 7

6.10.1.2.1 Texto III ("La adivina")

Fechas de las versiones

Versión 0: 05/03/2001

Versión 1: 27/03/2001

Versión 2: 03/04/2001

Versión 3: 17/04/2001

Versión 4: 25/04/2001

Revisar puntuación

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) ... <i>que adivina el futuro (,) ella tenía un consultorio...</i> (a.n.a.) (sustituir por punto) (línea 2)	1, 2) ... <i>que adivinaba el futuro (,) ella tenía un consultorio (.) En donde...</i> (sustituir por punto, suprimir punto) (2)	Corregido	---
---	---	---	1) <i>Ella (,) tenía un consultorio...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (2)	Corregido
1) ... <i>no tenía trabajo () hace pocos días lo habían votado...</i> (añadir coma o dos puntos) (línea 13)	Corregido	---	---	---

2) ... <i>dijo a la anciana</i> () <i>quiero que me diga...</i> (añadir dos puntos) (15-16)	Corregido	---	---	---
3) ...(<i>diga</i>) <i>qué me depara el futuro (:)</i> <i>la anciana tomo las cartas...</i> (sustituir por punto) (16)	Corregido	---	---	---
4, 5) ... <i>comenzó a decirle () en tu futuro veo (:)</i> <i>Que vas a tener...</i> (añadir coma, suprimir dos puntos) (19-20)	Cambio de construcción	---	---	---
---	2) <i>Señor () tú vas a tener...</i> (añadir coma) (9)	Corregido	---	---
6) ... <i>vas a tener un accidente () te vas a caer...</i> (añadir coma) (20-21)	Corregido	---	---	---
---	3) ... <i>donde (,) vas a ser muy bien atendido...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., en donde a.n.a.) (11-12)	Corregido	---	---
---	4) ... <i>atendido (,) por una enfermera...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (12)	---	2) ... <i>atendido (,) por una enfermera...</i> (suprimir coma) (12-13)	Corregido
---	---	---	3) ... <i>por una enfermera () tanto que...</i> (añadir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (13)	1) ... <i>por una enfermera () Tanto que...</i> (sustituir por coma) (13)
7) ... <i>dos varones y una hembra () juntos los 5 son...</i> (añadir punto o punto y coma) (30)	Cambio de construcción	---	5) ... <i>los cuales son (:)</i> <i>una hembra y dos varones..</i> (suprimir dos puntos) (17-18)	Cambio de construcción
---	---	---	6) ... <i>vas a tener</i>	---

---	---	<i>mucho éxito (,) en el trabajo...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.)(20)	Corregido	---
---	3) ... <i>éxito en el trabajo (,) llegarás a tener...</i> (añadir coma) (a.n.a.)(20)	7) ... <i>en el trabajo (,) llegarás a tener...</i> (añadir coma) (no marcado) (20-21)	4) ... <i>en el trabajo (,) llegarás a tener...</i> (añadir coma) (no marcado) (17-18)	2) ... <i>en el trabajo (,) llegarás a tener su propia empresa ...</i> (añadir coma) (18)
---	4) ... <i>serás el presidente (,) estarás a cargo...</i> (añadir coma) (22-23)	Corregido	---	---
8, 9) ... <i>todos tus empleados rendidos a tus pies (,) entre ellos una linda secretaria (,) la anciana detuvo su relato...</i> (añadir coma, sustituir por punto) (33-34)				
---	5) ... <i>no podía creer lo que estaba viendo (,) La anciana vio...</i> (sustituir por punto) (29-30)	Cambio de construcción	---	---
10, 11, 12) ... <i>ve que el hombre (,) muy sinvergüenza (,) tenía un romance con su secretaria (,) a la anciana le dio mucha rabia...</i> (añadir coma, añadir coma, sustituir por punto) (36-38)				
---	6) ... <i>aquel hombre (,) después de haber tenido...</i> (añadir coma) (a.n.a.) (31)	8) ... <i>aquel hombre (,) después de haber tenido...</i> (añadir coma) (29)	Corregido	---
13) ... <i>le diera todo (,) una esposa...</i> (añadir				
	Cambio de	---	---	---

coma) (40)	construcción		
14, 15, 16) ... <i>no contuvo su rabia () rompío las cartas () le dio una cachetada por ser tan degenerado (,) el hombre cayó al piso...</i> (añadir coma, añadir coma, sustituir por punto) (43-45)	Cambio de construcción	---	---
---	7) ... <i>no sabía que hacer (,) termino rompiendo las cartas...</i> (sustituir por punto) (36)	Corregido	---
---	8) ... <i>rompiendo las cartas (,) aquel hombre...</i> (sustituir por punto) (a.n.a.) (36-37)	9) ... <i>rompiendo las cartas (,) aquel hombre...</i> (sustituir por punto, suprimir coma) (33-34)	Corregido
---	---	10, 11) ... <i>aquel hombre (,) estaba asombrado (,) de la actitud de la anciana...</i> (suprimir comas) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (34-35)	Corregido
---	9) ... <i>de la actitud de la anciana porque (,) él no sabía...</i> (suprimir coma) (38-39)	12) ... <i>de la actitud de la anciana porque (,) él no sabía...</i> (35)	5) ... <i>de la actitud de la anciana. Porqué el no sabía...</i> (35-36) Corregido
---	---	13) ... <i>le dio (,) tres bofetadas...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (36-37)	---
---	10) ... <i>le dio tres bofetadas aquel hombre () este cayó al suelo...</i> (añadir coma) (41-42)	Corregido	---
	14) ... <i>no le dio tiempo de reaccionar (,) para</i>	6) ... <i>no le dio tiempo de reaccionar (.) Para</i>	3) ... <i>no le dio tiempo de reaccionar (,) para</i>

---	---	<i>preguntarle...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a.) (a.n.a.) (38)	<i>preguntarle...</i> (suprimir punto) (39- 40)	<i>preguntarle...</i> (suprimir coma) (38- 39)
---	11) <i>¿Por que? (,) La adivina agarró...</i> (suprimir coma) (44)	Corregido	---	---
---	---	15) <i>La adivina (,) agarró...</i> (suprimir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (39)	Corregido	---
---	---	---	7) ... <i>agarró su bolso () se fue...</i> (añadir coma) (c.e.v.a., donde a.n.a.) (41)	---
---	12, 13) ... <i>le grito al hombre (,) degenerado () más nunca te quiero volver a ver...</i> (sustituir por dos puntos, añadir coma) (a.n.a.) (45-46)	16, 17, 18) ... <i>le gritó al hombre (,) degenerado () nunca más (,) te quiero volver a ver...</i> (sustituir por dos puntos, añadir coma, suprimir coma) (en primer error: a.n.a.; segundo: no marcado; tercero: a.n.a.) (40-41)	8) ... <i>le gritó al hombre (,) degenerado () nunca más...</i> (sustituir por dos puntos, añadir coma) (42)	4) ... <i>le gritó al hombre () "Degenerado..."</i> (añadir dos puntos) (41)
---	14) ... <i>volver a ver () y está siguió su camino.</i> (añadir coma) (46-47)	19) ... <i>volver a ver () y esta siguió su camino.</i> (añadir coma) (41)	Corregido	---

[Regresar al índice](#)

Revisar ortografía

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>vlotado</i> (= echado) (línea 14)	Cambio de construcción	---	---	---
---	1) <i>vazl</i> (< ir) (9)	Cambio de	---	---

		construcción		
2) <i>vaz/</i> (< ir) (20)	2) <i>vaz/</i> (< ir) (11)	Corregido	---	---
3) <i>im/mensamente</i> (31)	Cambio de construcción	---	---	---
4) <i>vaz/</i> (< ir) (32)	3) <i>vaz/</i> (< ir) (20)	Corregido	---	---
---	4) <i>emprez/a</i> (20)	Corregido	---	---
5) <i>sinvergu/enza</i> (36-37)	Cambio de construcción	---	---	---
---	---	---	1) <i>actil/lud</i> (= actitud) (lapsus?) (c.e.v.a.) (35)	Corregido
---	5) <i>v/ofetada</i> (41)	Corregido	---	---

Letra confusa o ilegible

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) ... #?o le dio tiempo de reaccionar... (línea 42)	Corregido	---	---

Revisar acentuación

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) segundo apellido (encabezamiento)	Corregido	1) segundo apellido (no marcado) (encabezamiento)	1, 2) segundo apellido y segundo nombre de pila (el apellido, no marcado) (encab.)	Corregido
2) (<i>ella</i>) <i>teni/a</i> (línea 1)	Cambio de construcción	---	---	---
	1) <i>teni/a</i> (2)	Corregido	---	---
3) (<i>ella</i>) <i>teni/a</i> (4)	Cambio de construcción	---	---	---
4) (<i>él</i>) <i>llego/</i> (6)	Corregido	---	---	---
	2) (<i>él</i>) <i>teni/a</i> (5)	Corregido	---	---
5) <i>pidie/ndole</i> (7)	Cambio de construcción	---	---	---
6) ... <i>dijera que/ iba a pasar...</i> (8)	Cambio de construcción	---	---	---
7) (<i>él</i>) <i>teni/a</i> (13)	Cambio de construcción	---	---	---
8) <i>habijan</i> (14)	Cambio de construcción	---	---	---
9) ... <i>diga que/ me depara...</i> (16)	Cambio de construcción	---	---	---

---	3) <i>tu/</i> (pron. pers.) (9)	Corregido	---	---
---	4) <i>llegara/s</i> (fut.) (10)	Corregido	---	---
10) <i>Dí/los</i> (27)	Cambio de construcción	---	---	---
---	5) <i>tendra/n</i> (fut.) (13)	Corregido	---	---
---	6) <i>casara/n</i> (fut.) (15)	Corregido	---	---
---	7) <i>vendra/n</i> (fut.) (16)	Corregido	---	---
---	8) <i>tu/</i> (pron. pers.) (17)	Corregido	---	---
---	9) <i>é/xito</i> (20)	Corregido	---	---
---	---	---	3) <i>textí/les</i> (c.e.v.a.) (19)	Cambio de construcción
---	10) <i>tu/</i> (pron. pers.) (22)	Corregido	---	---
---	11) <i>administrara/s</i> (fut.) (24)	2) <i>administrara/s</i> (24)	Corregido	---
---	12) <i>comenzara/n</i> (fut.) (25)	Corregido	---	---
11) <i>(ella) empezo/</i> (36)	Cambio de construcción	---	---	---
---	13) ... <i>vio co/lo aquel hombre...</i> (31)	Corregido	4) (mirando) <i>comól aquel hombre ...</i> (27)	1) (mirando) <i>co/lo aquel hombre...</i> (27)
12) <i>(él) teni/a</i> (37)	Cambio de construcción	---	---	---
13) <i>e/ll</i> (pronombre) (41)	Cambio de construcción	---	---	---
---	14) <i>(él) arrojo/</i> (32)	Corregido	---	---
---	15, 16) ... <i>(ella) no sabi/a...</i> (36)	Corregido	---	---
---	16) <i>(sabía) que/ hacer...</i> (no marcado) (36)	3) <i>(sabía) que/ hacer ...</i> (33)	Corregido	---
14) <i>(ella) rompió/</i> (43)	Cambio de construcción	---	---	---
---	17) <i>(ella) terminó/</i> (36)	Corregido	---	---
---	18) <i>(él) no sabi/a</i> (39)	Corregido	---	---
---	---	---	5) ... <i>asombrado... porqué/ el no sabía el motivo</i> (c.e.v.a.)(34-36)	---
---	19) <i>dió/</i> (no marcado)(41)	4) <i>dió/</i> (a.n.a.)(36)	6) <i>dió/</i> (38)	Corregido
---	---	5) <i>dió/</i> (c.e.v.a.)	7) <i>dió/</i> (39)	Corregido

(a.n.a.) (38)				
15) <i>(él) quedo/</i> (46)	Cambio de construcción	---	---	---
16) <i>porque/</i> (interrog.) (48)	Cambio de construcción	---	---	---
---	20) <i>por que/</i> (interrog.) (44)	Corregido	---	2) <i>porque/</i> (interrog.) (39)
---	21) <i>(ella) agarro/</i> (44)	Corregido	---	---
17) <i>fué/</i> (49)	22) <i>fué/</i> (no marcado) (a.n.a.) (45)	6) <i>fué/</i> (a.n.a.) (40)	8) <i>fué/</i> (40)	3) <i>fué/</i> (40)
---	22) <i>(ella) grito/</i> (45)	Corregido	---	---
---	23) <i>está/</i> (pronombre) (47)	Corregido	---	---
---	24) <i>siguio/</i> (47)	Corregido	---	---

Cambiar por minúscula

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>La historia de la Adivina</i> (título)	Corregido	---	---	---
---	---	1) <i>la Adivina</i> (c.e.v.a., donde a.n.a.) (línea 28)	Corregido	---
---	---	2) <i>la Adivina</i> (c.e.v.a.) (32)	Corregido	---
---	---	3) <i>la Adivina</i> (c.e.v.a.) (39)	Corregido	---

Cambiar por mayúscula

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>A tu lado tendrás muchas personas capacitadas, entre ellas una secretaria... lla anciana se queda mirando las cartas...</i> (líneas 27-29)	1) <i>A tu lado tendrás muchas personas capacitadas, entre ellas una secretaria... lla Adivina se queda mirando las cartas...</i> (26-28)	---	Corregido	---
---	---	2) <i>... le gritó al hombre, d/legenerado...</i> (no marcado) (40)	1) <i>... le gritó al hombre, d/legenerado...</i> (42)	Corregido

[Regresar al índice](#)

Añadir espacio

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>por/que</i> (interrog.) (línea 48)	Cambio de construcción	---	---	---
---	---	---	---	1) <i>por/que</i> (interrog.) (c.e.v.a.) (39)

Añadir palabra

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) ... <i>nunca iba a conocer () la mujer de su vida</i> . (no marcado) (líneas 5-6)	1) ... <i>nunca iba a conocer () la mujer de su vida</i> . (no marcado) (5-6)	1) ... <i>nunca iba a conocer la mujer de su vida</i> . (no marcado) (5-6)	1) ... <i>nunca iba a conocer () la mujer de su vida</i> . (6-7)
1) <i>se van () enamor</i> (25)	Cambio de construcción	---	---	---
---	2) ... le dió tres vofetadas () aquel hombre (41)	Cambio de construcción	---	---

130

Suprimir palabra

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) ... <i>tenía la facilidad para adivinar...</i> (2)	Cambio de construcción	---	---	---
---	1) <i>un hombre... que creía que él tenía mala suerte</i> (4-5)	Corregido	---	---
---	2) <i>niños, nacidos fruto del amor</i> (16)	Corregido	---	---

Cambiar por término más adecuado

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) <i>Era una vez...</i> (línea 1)	1) <i>Era una vez...</i> (no marcado) (1)	1) <i>Era una vez ...</i> (no marcado) (1)	1) <i>Era una vez...</i> (no marcado) (1)	1) <i>Era una vez...</i> (1)
2) <i>trabajaba con esto</i> (= en predecir el futuro) (3)	Cambio de construcción	---	---	---
3) <i>su consultorio,</i>	2) <i>un consultorio, en</i>	2) <i>un consultorio. En</i>		

<i>donde diariamente</i> <i>llegaban personas...</i> (4)	<i>donde diariamente le</i> <i>llegaban...</i> (no marcado) (2-3)	<i>donde diariamente le</i> <i>llegaban...</i> (2-3)	Cambio de construcción	---
4) <i>ya tenía 43 años</i> (10)	Cambio de construcción	---	---	---
5) <i>barajó</i> (17)	Cambio de construcción	---	---	---
6) <i>procrear 3 hijos</i> (29)	Cambio de construcción	---	---	---
---	3) <i>vendrán 3 niños</i> (16)	Cambio de construcción	---	---
7) <i>juntos los 5</i> (31)	Cambio de construcción	---	---	---
8) <i>3 niños</i> (40)	Cambio de construcción	---	---	---
9) <i>tirar todo a la</i> <i>borda</i> (41)	Cambio de construcción	---	---	---

Término confuso

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
1) ... <i>ya que ## (¿él?) no sabía...</i> (línea 47)	Cambio de construcción	---	---	---
2) ... <i>para nunca más v#l###...</i> (50)	Cambio de construcción	---	---	---
3) ... <i>ese po### hombre</i> (50)	Cambio de construcción	---	---	---

Revisar morfología

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) (<i>Érase una vez</i>) <i>una anciana que adivina el futuro...</i> (línea 1)	Corregido	---	---
1) ... <i>tomó las cartas, la barajó</i> (línea 17)	Cambio de construcción	---	---	---
2) ... <i>te trata con amor resultando de esto que...</i> (24-25)	Cambio de construcción	---	---	---
---	2) ... <i>3 niños... el cual son una hembra y dos varones</i> (16-18)	1) ... <i>tres niños... las cuales son una hembra y dos varones</i> (16-18)	Cambio de construcción	---

---	---	2) <i>administrarás</i> (no marcado) (usted) (24)	1) <i>administrarás</i> (usted) (22)	Corregido
-----	-----	---	--------------------------------------	-----------

Invertir orden

Versión 0	Versión 1*	Versión 2*	Versión 3	Versión 4*
---	1) <i>más nunca</i> (línea 46)	Corregido	---	---

132

[Regresar al índice](#)

6.10.1.2.2 Texto IV (“La decepción amorosa”)

Fechas de las versiones

Versión 0: 25/04/2001

Versión 1: 08/05/2001

Versión 2: 08/05/2001

Revisar puntuación

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) ... <i>una linda chica (;) con el cabello rubio...</i> (sustituir por coma) (línea 16)	Corregido	---
2) ... <i>se sentó en frente de la mesa de él (,) esto para aquel hombre era lo máximo...</i> (cambiar por punto) (a.n.a.) (22-23)	1, 2) ... <i>se sentó (,) en frente de la mesa de él (,) esto para aquel hombre era lo máximo...</i> (suprimir coma, cambiar por punto) (22-23)	Corregido
3) <i>Francisco () decepcionado y con sus sueños rotos, empezó a ver y pensar...</i> (añadir coma) (43)	---	---
4) <i>De pronto () el hombre deja de imaginar...</i> (añadir coma) (no marcado) (40)	3) <i>De pronto () el hombre deja de imaginar...</i> (añadir coma) (41)	Corregido

Revisar ortografía

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) <i>atrázl</i> (línea 30)	Corregido	---
2) <i>sinvergu/enza</i> (46)	Cambio de construcción	---

Revisar acentuación

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) <i>A/rea: Lenguaje</i> (encabezamiento)	Corregido	1) <i>A/rea: Lenguaje</i> (encabezamiento)
---	1) segundo apellido (c.e.v.a.) (encabezamiento)	2, 3) segundo apellido y nombre de pila (el nombre de pila c.e.v.a.) (encabezamiento)
2) <i>ma ximo</i> (línea 23)	Corregido	---
---	---	4) <i>e/l acostumbra</i> (c.e.v.a.) (5)
3) <i>se un jan</i> (35)	2) <i>se un jan</i> (36)	Corregido
---	3) <i>sent jan</i> (40)	Corregido
4) (ella) <i>echo/</i> (46)	Cambio de construcción	---
---	4) (<i>ella</i>) <i>destrozo/</i> (47)	Corregido
---	5) <i>deja/ndolo</i> (48)	Corregido

Cambiar por mayúscula o minúscula

Versión 0*	VERSIÓN 1*	VERSIÓN 2
1) <i>restaurant La gl ralda</i> (línea 6)	Corregido	---

Suprimir palabra

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) un hombre a quien <u>le</u> llamaban Francisco (líneas 1-2)	Corregido	---
2) ... imaginar <u>de</u> que ella... (34)	Corregido	---
3) ... resultando <u>de</u> que era... (42)	Corregido	---
4) ... pensar <u>de</u> que aquella linda chica... (44-45)	Corregido	---

Cambiar por término más adecuado

Versión 0*	VERSIÓN 1*	VERSIÓN 2
1) <u>Era</u> una vez... (no marcado) (línea 1)	1) <u>Era</u> una vez... (no marcado) (1)	1) <u>Era</u> una vez...(1)
2) <u>37 años</u> (a.n.a.) (2)	2) <u>37 años</u> (a.n.a.) (2)	2) <u>37 años</u> (2)

3) <i>stress</i> (10)	Corregido	---
4) ... <i>Francisco estaba... pensando en un compromiso que tenía <u>mañana...</u></i> (no marcado) (12-14)	3) ... <i>Francisco estaba... pensando en las <u>compres que tenía que hacer mañana...</u></i> (no marcado) (11-14)	Cambio de construcción
5) <i>un vestido de <u>pepas</u></i> (18)	Corregido	---
6) ... <i>empezó a <u>imaginar que...</u> sus almas se unían, <u>en donde se amaban intensamente...</u></i> (35-36)	4) ... <i>empezó a <u>imaginar que...</u> sus almas se unían, <u>donde se amaban intensamente</u></i> (35-37)	Cambio de construcción
7) ... <i>tocaban al <u>compás del amor que ellos transmitían</u></i> (39)	Corregido	---

Revisar morfología

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) ... <i>llegó un hombre y se acercó a la <u>chica</u>, <u>resultando de que era su novio...</u></i> (no marcado) (líneas 1-42)	1) ... <i>un hombre <u>llegó y se acercó a la <u>chica</u>, <u>resultando que era su novio...</u></u></i> (no marcado) (43-44)	1) ... <i>un hombre <u>llegó y se acercó a la <u>chica</u>, <u>resultando que era su novio...</u></u></i> (42-43)

Pérdida del referente

Versión 0*	Versión 1*	Versión 2
1) ... <i>tenía excelente <u>imaginación</u>, y de tanto <u>observarla...</u></i> (¿a la imaginación o a la mujer que acababa de llegar?) (línea 33)	Corregido	---

[Regresar al índice](#)

Tabla resumen 1B (todas las versiones)

La adivina	Revisar puntuación	Revisar ortografía	Letra con- fusa	Revisar acenta- ción	Cam- biar por mí- nú- cula	Cam- biar por ma- yús- cula	Aña- dir espa- cio	Aña- dir pala- bra	Su- mir pala- bra	Cam- biar por tér- m. más adec.	Tér- mino con- fuso	Revisar morfo- logía	In- ver- tir orde- n	Totales
Error corregido desde versión 1	6	--	1	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8
Error cometido por a.n.a.	8	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10
Error en pal. o fras. c.e.v.a.	1	1	--	1	2	--	1	--	--	--	--	--	--	6
Error en pal. o fras. c.e.v.a. donde a.n.a.	9	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	10
Error no marcado	2	--	--	3	--	1	--	1	--	2	1	--	--	10
Error repetido por causas no determinadas	--	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2
Error suprim. por cambio	11	4	--	15	--	--	1	2	1	9	3	3	--	49

de cons-
trucción

Error cometido por cambio de construcción	9	3	1	18	--	--	--	1	2	1	--	2	1	38
---	---	---	---	----	----	----	----	---	---	---	----	---	---	----

Tabla resumen 2 B (todas las versiones)

La decepción	Revisar puntuación	Revisar ortografía	Revisar acentuación	Cambiar por mayúscula o minúscula	Suprimir palabra	Cambiar por término más adecuado	Revisar morfología	Pérdida del referente	Totales
Error corregido desde la versión 1	1	1	--	1	4	2	--	1	10
Error cometido por a.n.a.	1	--	--	--	--	2	--	--	3
Error en palabra o frase c.e.v.a.	--	--	2	--	--	--	--	--	2
Error no marcado	1	--	--	--	--	2	1	--	4
Error cometido por causa no determinada	--	--	1	--	--	--	--	--	1
Error repetido por causa no determinada	--	--	2	--	--	--	--	--	2

Error suprimido por cambio de construcción	--	1	1	--	--	2	--	--	4
Error cometido por cambio de construcción	--	--	2	--	--	--	--	--	2

[Regresar al índice](#)

137

6.11 ANÁLISIS DE LAS TABLAS

Con un examen atento de las evoluciones particulares de los estudiantes 4 y 7, podemos darnos cuenta de que el proceso de comisión y corrección de errores es bastante más complejo que la simple aparición y desaparición de las faltas por la aplicación de los símbolos.

En efecto, por lo que puede deducirse objetivamente de las tablas anteriores, tanto de las descriptivas como de las recapitulativas, un determinado error desaparece no solamente por la aplicación y comprensión correcta del símbolo, sino también (caso muy frecuente en el estudiante 7) por *cambio de construcción* de las frases. Así pues, hemos observado que es posible *la corrección por cambio de construcción*, la cual, en muchas ocasiones, basta para suprimir la falta. Sin embargo, con los datos objetivos de que disponemos (i. e., los proporcionados solo por los textos de las versiones) no estamos en capacidad de afirmar que tal clase de corrección se efectúe de manera consciente y deliberada, con miras a eliminar determinado error por medio de una construcción que el estudiante juzgue sinceramente más adecuada, o bien que el estudiante recurra a ese expediente como una suerte de “comodín”, por desconocer la corrección exacta y directa de la palabra o frase marcadas. Creemos que ambas posibilidades son verosímiles.

Por otra parte, hemos notado que la presencia de la marca resulta casi indispensable para la corrección del error por el alumno, pues aquellos errores detectados *a posteriori* y *no marcados* o *señalados* en las versiones anteriores, o en ninguna, permanecieron tales cuales. En efecto, el estudiante, generalmente, no ha sido capaz de advertirlo por su propia cuenta. Por tanto, parece forzoso admitir que, al menos en los primeros momentos de su evolución, los estudiantes dependen en gran manera del criterio del profesor para la mejora de sus textos. Esta dependencia puede llegar a ser extrema, como se observa en la

cita *4bis* de la tabla “Revisar puntuación” correspondiente al ejercicio III (“La adivina”) del estudiante 4. En este pasaje, el profesor colocó al margen, erradamente, una marca de corrección, y el estudiante, sencillamente, actuó en consecuencia. El resultado fue, por supuesto, la aparición de un nuevo error donde antes no lo había, y fue necesaria una nueva versión con la marca puesta adecuadamente para que el estudiante restituyera el pasaje a su forma correcta. Ciertamente, los docentes son seres falibles, y pueden inducir a errores a los estudiantes menos cautos o demasiado confiados en el buen criterio del profesor.

Con todo, puede observarse en las tablas que las causas principales (o cuando menos, objetivamente determinables) de la comisión y repetición de faltas en las versiones que siguen a la # 0, son las siguientes: 1) la *atribución no acertada* (a. n. a.) de la marca de revisión, lo cual ocurre muy frecuentemente cuando tal marca no aparece directamente sobre el error, sino a un margen o en una hoja aparte; y 2) el *cambio de construcción* de la frase, el cual puede tanto hacer desaparecer un error, como dar ocasión a que se suscite uno nuevo.

El estudiante 7 tuvo mayores dificultades para adjudicar las marcas acertadamente, lo cual motivó también la aparición, en la versión 1, de varios errores en pasajes que eran correctos en la versión 0 o en las versiones anteriores; no obstante, es de notar que en las versiones del ejercicio IV (“La decepción”), este alumno atribuyó las marcas con más seguridad, por lo cual la mayoría de los errores fueron corregidos desde la versión siguiente a su aparición. Estamos tentados a suponer que tal mejora se debe a la experiencia que el estudiante ha adquirido en la corrección de sus textos marcados con los símbolos de revisión.

En cuanto al estudiante 4, en sus textos aparecen con gran frecuencia errores en pasajes (casi todos relativos a la acentuación) que están *correctos en las versiones anteriores* (c. e. v. a.). Algunos de ellos se han producido por el cambio de construcción, pero la mayoría no tiene explicación que pueda deducirse de lo que aportan los textos mismos.

Así pues, ciertos errores que se detectan con frecuencia en pasajes correctos en versiones anteriores aparecen o se repiten después de la versión 0 por causas que no hemos logrado

determinar con auxilio de los datos objetivos (lo escrito en las distintas versiones de los estudiantes escogidos). Recordemos, sin embargo, que nuestra intención no ha sido efectuar un estudio de casos propiamente dicho (nos falta información de los sujetos participantes, que no recogimos por la misma razón). Como quiera que sea, y a menos que se recurra a la explicación del cambio de construcción (cierta en la mayoría de los ejemplos citados), no podemos atribuir causa precisa a tales errores con la información disponible.

Por último, queremos llamar la atención sobre lo siguiente: existen aspectos de la corrección, como el uso de los grafemas, sobre los cuales no cabe discusión (p. ej., *versión* se escribe con *v* y con tilde), pero hay otros en que la subjetividad tiene participación, especialmente en el aspecto puntuario. Varias de las correcciones que propone el docente en este aspecto se basan, más que en normas, en su buen criterio, y de tal dependen los alumnos. Es probable, lo admitimos, que cierto número de marcas de *revisar puntuación* sugieran “correcciones” que bien podrían pasarse por alto o que tengan una solución distinta de la propuesta o dada por buena por el docente. Sin embargo, en estos casos, se supone que el alumno está en el derecho y en el deber de ofrecer soluciones alternativas bien sustentadas. Pero, como podemos deducir de los resultados y de nuestro trabajo diario en clases, el alumno prefiere someterse, por comodidad, por complacencia o por cualquier otra razón, al parecer del profesor, y sustraerse de su papel crítico, tanto más necesario cuanto es un estudiante del nivel superior de nuestro sistema educativo.

[Regresar al índice](#)

[Regresar al índice](#)

7 DOCUMENTOS RESULTANTES

Hemos llamado *documentos resultantes* a los textos que fueron producto del análisis de los cuestionarios y de la aplicación progresiva de la propuesta, y que se sometieron a consideración de los estudiantes antes de que terminara el año lectivo. Estos documentos son el *Sistema reformado de símbolos*, los *Ejemplos de uso de las marcas* y las *Propuestas de evaluación*.

7.1 SISTEMA REFORMADO DE SÍMBOLOS

Atendiendo a ciertas críticas y sugerencias ofrecidas en el cuestionario respectivo, y las modificaciones que juzgamos pertinentes al momento de revisar las versiones de los ejercicios de escritura, construimos un sistema reformado de símbolos que tomó la forma que se muestra en la siguiente tabla.

7.2 SISTEMA DE SÍMBOLOS DE REVISIÓN (MAYO DE 2001)

7.2.1 Aspecto gráfico

Símbolo	Significado
┘	Revisar ortografía (uso de grafemas o letras)
⓪	Revisar acento gráfico (añadir o suprimir, según el caso)
Ⓜ	Letra confusa o ilegible
┘	Cambiar por mayúscula o minúscula (según el caso)
/	Añadir espacio, separar palabras
⌒	Suprimir espacio, juntar palabras
┘	Comenzar párrafo nuevo (punto y aparte)
⌒	Juntar a párrafo anterior (punto y seguido)

7.2.2 Aspecto puntuario

Símbolo	Significado
^	Revisar puntuación: coma, punto, dos puntos, punto y coma (añadir, suprimir, sustituir)
)(Revisar signos que se abren y se cierran (añadir, suprimir o trasponer): “”, ¿?, ¡!

7.2.3 Aspecto léxico-semántico

Símbolo	Significado
○	Sustituir por otra palabra o expresión más adecuada o precisa
○ _R	Deshacer repetición léxica
○?	Palabra desconocida, incomprensible o de sentido oscuro
✓	Añadir palabra que debe intercalarse
σ	Suprimir palabra sobrante

7.2.4 Aspecto léxico-morfológico

Símbolo	Significado
□	Revisar morfología de la palabra (accidente gramatical: número, género, persona, tiempo, modo)

7.2.5 Aspecto sintáctico-semántico

Símbolo	Significado
┌	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
∩	Invertir orden de los elementos (palabras o frases)

Juzgamos que la presentación ha quedado, de esta manera, mucho más clara. La modificación de la forma de algunos signos busca mayor comprensibilidad, y la fusión de

dos signos en uno pretende la economía. Nótese además que, atendiendo al mismo principio, se ha eliminado el símbolo “suprimir letra o carácter”, pues creemos que puede sustituirse sin perjuicio por el de “revisar ortografía” o el de “letra confusa o ilegible”, según el caso. Asimismo, nótese que hemos optado por crear una nueva categoría general: el *aspecto puntuario*, puesto que, si bien tradicionalmente se consideran los signos de puntuación como materia de la ortografía, estos no solamente tiene implicaciones gráficas, sino también sintáctico-semánticas.

Hemos agregado dos símbolos nuevos, no presentes en la tabla anexa al cuestionario I: “término confuso o de sentido oscuro”, e “invertir orden de los elementos”. La conveniencia de crear estos símbolos nos fue aconsejada por la revisión de mayor cantidad de textos y mayor cantidad de construcciones sintácticas durante la segunda fase de aplicación de la propuesta. Por la misma razón, añadimos también los símbolos “comenzar párrafo nuevo” y “juntar al párrafo anterior”, los cuales, aunque no estaban presentes en la tabla anexa al cuestionario I, sí se habían enseñado a los alumnos a comienzos de la aplicación de la propuesta, en la lista que copiamos en el pizarrón (el “sistema piloto”).

En fin, hemos decidido reubicar los signos “añadir palabra faltante” y “suprimir palabra sobrante”: antes aparecían incluidos en el aspecto gráfico, pero una reflexión más detenida nos ha aconsejado considerarlos parte del aspecto léxico-semántico, pues no se trata simplemente de convenciones ortográficas.

Por supuesto, no ha de creerse que el sistema permaneció tal como lo ofrecemos, pues ha sufrido varias modificaciones desde mayo del año pasado hasta la fecha de hoy. Pero la tabla anterior fue la última que conocieron los estudiantes, y la que sirvió de base para las mejoras posteriores. Debemos aclarar, por otra parte, que no esperamos hasta la elaboración de esta tabla para introducir los nuevos símbolos. En efecto, los empleamos desde las revisiones del ejercicio IV (“La decepción”).

[Regresar al índice](#)

7.3 EJEMPLOS DE USO DE LOS SÍMBOLOS

Considerando las dificultades que han tenido muchos estudiantes para comprender cabalmente los símbolos y efectuar la corrección sugerida, decidimos elaborar y presentar a los estudiantes un texto donde se ofreciera un catálogo de ejemplos de uso de las marcas, tomados en su mayoría de los textos de los alumnos mismos. He aquí el catálogo:

7.3.1 Ejemplos de uso de los signos de revisión

7.3.1.1.1 Revisar puntuación (suprimir, añadir, sustituir) = ^

- Ese hombre^quería conocer su futuro. (Suprimir signo de puntuación.)
- Y Caperucita contestó ^ voy a casa de mi abuelita a visitarla . (Añadir signo de puntuación: dos puntos.)
- Juan esperó una hora ^ finalmente, al joven le llegó su turno. (Sustituir signo de puntuación: cambiar por un punto.)

7.3.1.1.2 Revisar ortografía (grafemas, es decir, letras) = J

- DesJdió ir a una lectura de cartas, y le predijeron que iJva a sufrir un tráJico accidente.

7.3.1.1.3 Revisar acentuación (añadir o suprimir tilde) = 9

- El qued9paralizado, pues no sab9a que9 hacer o decir. (Añadir tilde.)
- Fu9, la ví9 y le di9 un beso. Luego, salier9n los dos juntos. (Suprimir tilde.)

7.3.1.1.4 Letra confusa o ilegible = ?

- Creo que eso no te cons9nia.

7.3.1.1.5 Cambiar por mayúscula, por minúscula = J

- Conocí a una muchacha llamada jJlía, que estaba aprendiendo el Jfrancés.

7.3.1.1.6 *Añadir espacio, separar palabras = /*

- Me dijo que estaba ~~de~~ acuerdo y entonces se ~~fu~~e sin despedirse.

7.3.1.1.7 *Suprimir espacio, juntar palabras = ∪*

- Es una chica muy intro [∪]vertida. No quiso visitar [∪]nos.

7.3.1.1.8 *Añadir palabra(s) que debe(n) intercalarse = √*

- Nos alegramos [√]que estés bien. (*Añadir "de".*)
- Era una mujer muy atractiva, [√]la cual el jefe le insinuaba "cosas". (*Añadir "a".*)

7.3.1.1.9 *Suprimir palabra(s) = ∅*

- Te recomiendo ~~de~~ que guardes silencio.

7.3.1.1.10 *Cambiar por otra palabra o expresión más precisa o adecuada = ○*

- Si nos [○]fuéramos venido, no nos [○]fueran agarrado. (*Sustituir por "hubiéramos", "hubieran".*)
- Se [○]colocó muy enojada. (*Sustituir por "puso".*)
- Estuvo preso muchos años porque [○]hizo un homicidio. (*Sustituir por "cometió".*)

7.3.1.1.11 *Deshacer repetición léxica = ○^R*

- Entonces llegó y ^{○^R}entonces le preguntó qué hacía y ^{○^R}entonces la invito al cine.
- Este es un tratado que ^{○^R}trata sobre el ^{○^R}tratamiento de las enfermedades nerviosas.

7.3.1.1.12 *Revisar morfología de la palabra (accidente gramatical: género, número, persona, tiempo, modo...) = □*

- El lobo se comió a la abuelita, **acostándose** luego a dormir . (Sustituir el gerundio por otra forma verbal: “y se acostó”.)
- **Hubieron** muchos disturbios. (Sustituir la forma plural por la singular: “hubo”.)
- Un ave muy **hermoso** . (Sustituir por la forma femenina: “hermosa”.)
- Nos alegra que **estás** aquí . (Sustituir por modo subjuntivo: “estés”.)

7.3.1.1.13 *Problemas en la redacción de la frase u oración = □*

- Susana tenía que necesitar ser atendida en el hospital. (Acomodar la frase; una solución: “Susana necesitaba ser atendida en el hospital”; otra solución: “Susana tenía que ser atendida en el hospital”.)

7.3.1.1.14 *Faltan más elementos, más información, más explicación = □^(...)*

- La gitana vio la última carta, la descifró, se enfadó y golpeó al hombre, ^(...) (Falta explicación: no se dice explícitamente por qué la gitana golpeó al hombre.)
- Estaba tan enfadada que cuando vio al causante de su enojo, entonces este salió corriendo. ^(...) (Falta más información: quedó truncada la idea “que cuando vio al causante de su enojo...”)

7.3.1.1.15 *Pérdida del referente (no se sabe cuál es el sujeto, el modificado, la persona o cosa a la que se refiere la palabra marcada) = □*

- Pedro y Juan se encontraron en **[su]** casa, y **[le]** **[dijo]** que la fiesta estaba suspendida. (¿En la casa de quién? ¿Quién dijo? ¿A quién dijo?)

7.3.1.1.16 *Idea confusa o incomprensible = □?*

- Viene siendo impostergable la indefectible transmutación onto y deontológica del deber ser pedagógico. (¿Qué quiere decir esto?)

7.3.1.1.17 *Idea extraña o contradictoria* = !

- Le voy a pedir el carro para dar un corto paseo por las habitaciones del segundo piso.! (¿Cómo es posible eso?)
- Mi perro tiene el lomo negro y la cola blanca, por eso no puede comer pollo.! (¿Qué tiene que ver una cosa con la otra?)

[Regresar al índice](#)

146

Uno de los alumnos, al tener en su mano la copia de los ejemplos, hizo verbalmente esta crítica: que hubiese sido mejor entregar este catálogo de ejemplos antes, para que sirviera de guía a los estudiantes que aún no comprendían las marcas. Le concedimos la razón, y para el siguiente año lectivo entregamos a los nuevos estudiantes este documento y el anterior desde las primeras versiones de los primeros ejercicios de escritura.

7.4 PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

El hecho de que el sistema de símbolos considerase solo los aspectos negativos de la redacción (los errores o faltas), y la necesidad de brindar a los alumnos la oportunidad de participar en mayor grado en su evaluación, nos indujo a construir tres propuestas de evaluación que se sometieron al parecer de los estudiantes la penúltima semana del año lectivo. Al documento le precede una carta explicativa, que transcribimos a continuación:

Estimado alumno:

Has presentado, hasta el momento, varios ejercicios de escritura de textos narrativos. El propósito de estos ejercicios no era otro que el de ayudarte a practicar tus habilidades para la composición, y a tener conciencia de las deficiencias o de los aciertos que tengas en ortografía y redacción.

Si has observado con detenimiento tus propios textos ya anotados con las marcas de revisión, habrás podido advertir, según la clase y cantidad de marcas, qué aspecto de la escritura necesitas mejorar o a cuál de ellos debes dedicar más atención para producir textos más adecuados a tu condición de universitario.

Por tanto, te recomiendo, con la mejor intención de mi parte, que procures remediar esas posibles deficiencias, no por los trabajos que tengas que escribir para esta asignatura, pues ya está por concluir el año lectivo, sino por la gran cantidad de escritos

que aún debes producir para otras muchas asignaturas (a lo largo de los cuatro años que faltan de tu carrera), y que de seguro seguirás produciendo cuando ya seas un profesional.

Hubiera preferido no tener que evaluar cuantitativamente tus textos, pues diversos aspectos presentes en ellos se resisten a la medición exacta. En efecto, ¿cómo medir la originalidad? ¿Cómo medir algo tan subjetivo como el estilo personal, la manera particular que tiene cada uno de decir y escribir las cosas?

Sin embargo, estoy obligado, por el tipo de nuestra evaluación, a asignar una calificación numérica a tus textos. He procurado dar con un sistema justo, cuyos criterios sean claros, y que permitan explicar de dónde se obtuvo la calificación, sin emplear el siempre sospechoso y discutible recurso de “al ojo por ciento”, que muchas veces no llega a convencer a los alumnos, ni a los docentes mismos.

He mencionado más arriba que resulta en gran manera difícil evaluar los aspectos subjetivos de la escritura, como el estilo personal. Sin embargo, hay otros aspectos de la escritura que tienen carácter normativo (ortografía, propiedad léxica, reglas sintácticas como la concordancia) o que no son tan subjetivos (coherencia, lógica de los enunciados), cuya violación no es admisible con el argumento del estilo personal (solo los poetas y los literatos tienen esa licencia, y únicamente cuando componen obras literarias que merezcan este nombre).

Esos aspectos que, en mi opinión, son más susceptibles de medirse y de corregirse con criterio más seguro, son los que he procurado tener en cuenta; precisamente, son los marcados por el sistema de signos que he venido aplicando a tus textos desde hace varios meses.

Te expongo en la página siguiente tres sistemas de evaluación de esos textos, para que, juntamente con tus compañeros de clase, escojas uno, que se aplicará a todos. Si no te satisface ninguno, puedes proponer otro, pero solo podrá aplicarse si cuentas, primero, con la aprobación de la mayoría de tus compañeros y, luego, con la del profesor. En todo caso, recuerda que tienes derecho de opinar, pues, al fin y al cabo, se trata de tu calificación.

También te propongo la alteración de la forma de algunos signos de corrección, basándome, en parte, en las respuestas que tú y tus compañeros dieron a la encuesta sobre el sistema de marcas y, en parte, a la recomendación de algunos colegas. La idea es obtener un sistema “perfeccionado”, que quizás pueda aplicar con mejores perspectivas de éxito en los textos de los alumnos con los cuales trabajaré durante el nuevo año

lectivo.

Finalmente, agradezco tu colaboración, y te recuerdo que está en tu mano y es tu decisión el mejorar tus habilidades de escritura. El docente ayuda, pero muy poco puede hacer si se le opone la falta de voluntad para aprender y para profundizar por cuenta propia en lo aprendido (ya conoces una bibliografía básica).

Te dejo una frase célebre del filósofo Séneca: “Tamdiu est discendum, quamdiu vivis” (“Uno debe aprender por todo el tiempo que viva”).

San Cristóbal, 30 de abril de 2001.

[Regresar al índice](#)

7.5 PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS

7.5.1 Propuesta 1

a. Aspecto gráfico	4 puntos	4/16 o 0,25 puntos de descuento por cada error
b. Aspecto puntuario	4 puntos	4/10 o 0,4 puntos de descuento por cada error
c. Aspecto léxico-semántico	4 puntos	4/8 o 0,5 puntos de descuento por cada error
d. Aspecto léxico-morfológico	4 puntos	4/8 o 0,5 puntos de descuento por cada error
e. Aspecto sintáctico-semántico	4 puntos	4/4 o 1 punto de descuento por cada error

7.5.2 Propuesta 2

a. Aspecto gráfico	5 puntos	5/20 o 0,25 puntos de descuento por cada error
b. Aspecto puntuario	5 puntos	5/10 o 0,5 puntos de descuento por cada error
c. Aspecto léxico	5 puntos	5/10 o 0,5 puntos de descuento por cada error
d. Aspecto sintáctico-semántico	5 puntos	5/5 o 1 punto de descuento por cada error

7.5.3 Propuesta 3

a. Aspecto gráfico	4 puntos	4/16 o 0,25 puntos de descuento por cada error
b. Aspecto puntuario	6 puntos	6/12 o 0,5 puntos de descuento por cada error
c. Aspecto léxico	6 puntos	6/8 o 0,75 puntos de descuento por cada error
d. Aspecto sintáctico-semántico	4 puntos	4/4 o 1 punto de descuento por cada error

- *Aspecto gráfico*: marcado por los signos ↓, ↗, ↘, ↙, ↕, ↖, ↗, ↘, ↙, ↕.
- *Aspecto puntuario*: marcado por el signo Δ.

- *Aspecto léxico*: marcado por los signos \bigcirc , \bigcirc^R , \checkmark , \vdash (l.-semántico) y \square (l.-morfológico).
- *Aspecto sintáctico-semántico*: marcado por los signos \perp , $\overset{\circ}{\perp}$, \sqcap , $\perp?$, $\perp!$.

Las siguientes son explicaciones adicionales que aparecieron también en el documento entregado a los estudiantes.

Nótese que el denominador de los números quebrados indica el número de errores a partir del cual se pierde todo el puntaje correspondiente a cada uno de los aspectos mencionados. Así, en la propuesta 1, en el aspecto gráfico, quien tenga 16 o más marcas pierde los 4 puntos reservados para la calificación de ese aspecto; y así sucesivamente.

La calificación obtenida por medio de estos cálculos valdría 95 %, 90 %, 85 % u 80 %. El resto se tomaría de rasgos cualitativos (entre 1 y 3): pulcritud y orden en la presentación, buena letra, originalidad, elegancia estilística, etc. Pero hay que advertir que estos rasgos son muy difíciles de cuantificar.

Valor porcentual de cada una de las versiones

Para quienes hayan presentado hasta dos versiones: versión 1: 25 %; versión 2: 75 %.

Para quienes hayan presentado hasta tres versiones: versión 1: 10 %; versión 2: 30 %; versión 3: 60 %.

Para quienes hayan presentado hasta cuatro versiones: versión 1: 10 %; versión 2: 20 %; versión 3: 30 %; versión 4: 40 %.

[Regresar al índice](#)

Aunque la carta introductoria y las explicaciones finales aclaran muchas de las razones de las propuestas, nos parece conveniente hacer las siguientes acotaciones para mejor inteligencia de algunas decisiones que hemos tomado.

Como puede observarse, la evaluación continúa siendo negativa, pues sigue funcionando sobre la base de descuentos, pero se ha intentado racionalizar y limitar estos en una proporción que resulte justificable tanto a los fines de la asignatura como a los estudiantes. Ahora bien, ¿por qué tal cantidad de puntos por cada aspecto, por qué tal número máximo de errores, por qué la distribución de las notas de esa manera?

Primeramente, se procuró atribuir a cada símbolo un valor relativo respecto de su importancia y frecuencia: las que se refieren al aspecto gráfico, más superficiales y más frecuentes, valen menos; en otras palabras, se procuró equilibrar la frecuencia con los valores de descuento, haciéndolos más o menos proporcionales. En segundo lugar, se intentó obtener valores cómodos, múltiplos de 2 o de 5, para evitar hacer cálculos con cifras tan poco manejables como, por ejemplo, siete décimas y cuatro milésimas de punto. En tercer lugar, se procuró que cada aspecto de la escritura que hemos considerado tuviese un valor semejante al de los otros para inculcar en los estudiantes la idea de que todos los aspectos de la escritura son dignos de tenerse en cuenta. En todo caso, obsérvese que, cuanto más importante sea un error para estorbar la comprensibilidad del texto, tanto más vale y tantos menos pueden cometerse por el riesgo a perder todo el puntaje correspondiente. Y en cuarto lugar, el valor porcentual de las versiones quiso reflejar el hecho de que se valoraba el esfuerzo: las versiones van aumentando de valor con arreglo a que presentan cada vez menos errores. Con esto, pues, se ha intentado recompensar la constancia y la corrección efectiva de los errores marcados.

En cuanto a la elección de una propuesta, los alumnos escogieron mayoritariamente (33 sobre 40) la número 1, creemos que más por intuición y costumbre (se parece más a la distribución que ya conocían de los símbolos) que por reflexión. Como quiera que sea, se pidió a los alumnos que calculasen sus notas ellos mismos, según la propuesta seleccionada, según los valores asignados y según la frecuencia y naturaleza de las marcas presentes en las diferentes versiones. Hemos preferido “dar el beneficio de la duda” y suponer *a priori* que los estudiantes han actuado de buena fe, pues tal vez sea la única manera de ir creando conciencia entre los universitarios de la necesidad de que participen en todos los asuntos de su aprendizaje, y de que vayan disminuyendo sus niveles de dependencia absoluta, o sus afanes de complacencia solo por resguardar sus calificaciones. Por supuesto, también los profesores deben desechar sus arbitrariedades.

No asumimos el principio de que la falta corregida suprime, evaluativamente, el error cometido en las versiones anteriores. Nos pareció una manera de obligar a los estudiantes a tomar en serio sus ejercicios de composición, y a no olvidar que sus notas deberían reflejar verosímilmente su desempeño a lo largo del proceso. En otras palabras, a tener presente que estaban obligados a rendir en su carrera universitaria, y a buscar la ayuda

necesaria en aquellos aspectos en que deben mejorar. Ciertamente, debe admitirse que una calificación numérica no es medida real y absoluta de un conocimiento o de una habilidad, pero tal es el sistema de evaluación que está en vigencia, por lo cual nuestros esfuerzos deben entonces orientarse a que dicha calificación numérica sea un indicador bastante verosímil, o que sus criterios estén suficientemente sustentados y justificados, no solo a ojos del docente, sino también, y muy especialmente, a ojos de los estudiantes.

En cuanto a los posibles “rasgos cualitativos” o de apreciación más subjetiva que podrían considerarse para la evaluación, se escogieron tres en consulta con los estudiantes: 1) limpieza de presentación, 2) caligrafía, y 3) eso tan inefable que se ha dado en llamar últimamente “creatividad”. Sin embargo, como no se observó que los estudiantes, salvo unos cuantos, estuviesen muy animados y motivados para la discusión (¡aun tratándose de su propia evaluación!), el docente se decidió por imponer, no sin pesar, la ponderación de 20 % para esos rasgos, y que cada estudiante los cuantificara del modo que mejor le pareciese.

Presentamos las calificaciones totales promediadas de los ejercicios III (“La adivina”) y IV (“La decepción amorosa”), en sus varias versiones, que realizaron los nueve estudiantes cuyos textos hemos considerado para esta investigación.

Estudiante	Calificación promediada de los textos III y IV
1	18 puntos
2	18 puntos
3	19 puntos
4	18 puntos
5	18 puntos
6	16 puntos
7	15 puntos
8	14 puntos
9	08 puntos

La escala vigente en el régimen de evaluación de nuestra universidad es, como en la mayoría de las instituciones educativas del país, de 0 a 20 puntos.

Según las cifras anteriores, podría parecer que escogimos deliberadamente a los estudiantes más aplicados para asegurar el éxito de la propuesta. Sin embargo, ello no es

así: recuérdese que, por razones metodológicas, trabajamos con los estudiantes que realizaron y entregaron todos los ejercicios (todas las versiones obligatorias de los cuatro textos). Es lógico suponer, pues, que estos estudiantes estarían también entre los más diligentes y entre los que rendirían mejor en esta y en las demás evaluaciones.

Un solo estudiante, el identificado con el número 9, obtuvo una calificación muy baja (8 puntos), inferior a la nota mínima aprobatoria (10 puntos). No obstante, su participación, su aplicación y su asistencia a las clases fueron realmente notables, aunque tal cosa finalmente no se vio reflejada en la nota numérica de los ejercicios de redacción. Quisimos compensar este resultado en la asignación de las calificaciones definitivas al final del año lectivo, las cuales, solo a título informativo, ofrecemos a continuación:

Estudiante	Calificación definitiva
1	19 puntos
2	17 puntos
3	20 puntos
4	19 puntos
5	17 puntos
6	17 puntos
7	16 puntos
8	14 puntos
9	11 puntos

Advertimos que las notas finales fueron producto no solamente del desempeño en las distintas versiones, sino que también van incluidas en ellas las evaluaciones aplicadas por la pasante (sobre la silabación, el acento ortográfico y los signos de puntuación), y la consideración de aspectos cualitativos, como la asistencia regular a clase, la disposición a colaborar en el trabajo de aula y la intervención en las discusiones y comentarios sobre los contenidos teóricos de la asignatura. Esperamos que la subjetividad, presente siempre en tales apreciaciones, no nos haya hecho cometer injusticias.

[Regresar al índice](#)

8 CONCLUSIONES

1. La idea de construir y aplicar un sistema de símbolos de revisión adaptado a nuestras necesidades tuvo dos causas principales: ayudar a los estudiantes en la detección y corrección de sus fallas en la elaboración de composiciones escritas, y facilitar al docente su labor de revisión de textos (a menudo abrumadora por la gran cantidad de escritos que deben leerse), con un procedimiento que resulta más práctico que la profusión de notas al margen o de marcas sin sentido claro para los alumnos. Como consecuencia de esta segunda razón, también se procuró obtener un sistema que ofreciese una base más segura y menos arbitraria para la asignación de calificaciones numéricas, como las pide el sistema de evaluación en vigencia tanto en la universidad como en los demás niveles de instrucción. Por tanto, de poco hubiera servido esta investigación si no hubiese estado dirigida, en primer lugar, a reflexionar sobre nuestra práctica docente, y a idear e intentar soluciones a los problemas que aquella nos ofrece cotidianamente.
2. Nos parece que el sistema que proponemos, u otro semejante, brinda varias ventajas que no pueden pasarse por alto. Una de ellas, que resalta particularmente, es que ofrece un medio más seguro y menos arbitrario para la asignación de calificaciones, sin que se tenga que recurrir a la siempre sospechosa y frustrante atribución de “notas globales”, calculadas “a ojo por ciento”, y que no discriminan suficientemente los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta en la evaluación de la escritura. Por lo que hemos podido saber de la aplicación de nuestra propuesta, los estudiantes, en general, parecen aceptar de buen grado la revisión y evaluación de sus textos con el sistema de marcas, no solo porque piensan que “el docente es el experto y él sabe lo que hace” (la aceptación pasiva ha de tenerse

siempre en cuenta), sino también porque, suponemos verosímelmente, han notado que las marcas les permite saber de manera más clara, por una parte, qué errores presentan sus textos y, por otra parte, cuál es el origen de sus calificaciones, de qué están compuestas y cómo se han calculado. Esto nos parece de gran valor si lo comparamos con otros métodos de evaluación de textos, a los que han sido acostumbrados.

3. Otra ventaja que percibimos en el uso de un sistema de símbolos de revisión es que brinda tanto al docente como a los estudiantes la ocasión de conocer con más exactitud y de manera más sencilla qué aspectos de la escritura necesitan mejorarse. Sin querer ponderar excesivamente nuestro sistema, creemos que *no puede negarse la practicidad de que los alumnos puedan observar, de un solo golpe de vista, las clases de errores marcados en una página, y nos parece que en esto puede consistir parte de la utilidad pedagógica de los símbolos* (véase también al respecto la conclusión n.º 12). Ahora bien, en el nivel universitario, depende más del alumno que del profesor el corregir y superar las deficiencias, de tal modo que se conviertan en aprendizajes permanentes. El docente, eso sí, debe dejar claro que brinda siempre su apoyo, mostrándose bien dispuesto a recibir consultas y a recomendar textos de referencia. Así nos parece que hemos actuado, aunque es de notar que pocos alumnos aprovecharon la ayuda que de este modo se les ofrecía.
4. Si bien reconocemos que resulta una medición que no refleja toda la complejidad del proceso, podríamos admitir que el descenso en el número absoluto de marcas en las distintas versiones de un texto traducen de alguna manera los progresos alcanzados. Basándonos en este hecho podríamos afirmar, entonces, que la mayoría de los nueve estudiantes cuyos textos analizamos detalladamente fueron mejorando sus versiones con ayuda de las marcas, y que la comisión de errores, en general, disminuyó con cada nueva versión. No obstante, un examen más pormenorizado de las evoluciones de dos estudiantes, en particular, nos ha demostrado que el proceso de comisión y corrección de errores por los estudiantes es más complejo que la inducción a la corrección definitiva por medio de la marca *ad hoc*. Hemos detectado así un procedimiento de corrección indirecta que consiste en el *cambio de construcción de la frase*, lo cual puede indicar que el

alumno no siempre corrige mecánicamente; pero también puede deberse a que el alumno, no sabiendo con certeza cómo efectuar la corrección, prefiere recurrir a la solución extrema de modificar el pasaje respectivo en la versión. También notamos que tal recurso puede ser contraproducente, pues el cambio de construcción no solo ocasiona la desaparición de ciertos errores, sino también la aparición de otros nuevos. Como quiera que sea, no hemos podido ni querido indagar este asunto con más profundidad, no por falta de interés, sino porque nunca nos propusimos en nuestro proyecto y su aplicación un estudio de casos propiamente dicho.

5. Por medio de la aplicación de la propuesta hemos llegado a saber que un sistema de símbolos de revisión ha de tener tres cualidades fundamentales: discriminar claramente los aspectos de la escritura que han de considerarse, estar compuesto de símbolos de fácil trazado e identificación y procurar la economía formal. Creemos que nuestro sistema ha logrado poseer las tres, lo cual atribuimos primeramente a que no dejamos de verificar la adecuación del sistema con su aplicación en textos reales y, en segundo lugar, a que consultamos a los alumnos y a algunos colegas sobre la conveniencia de los símbolos que comenzamos por proponer un tanto *a priori*. La consulta a los alumnos queda registrada en las respuestas al cuestionario I. En cuanto a las opiniones de los colegas, no pudimos estudiarlas más a fondo y sistematizarlas como era nuestra intención al principio de la aplicación de la propuesta, puesto que muy pocos respondieron a tiempo el cuestionario que preparamos a tal efecto. Sin embargo, y a pesar de la escasez de datos, los colegas que tuvieron a bien brindarnos sus pareceres en el momento oportuno hicieron algunas aportaciones muy interesantes, y no hemos dejado de tenerlas en cuenta para el perfeccionamiento de la tabla de símbolos.
6. Como estrategia de autocorrección, el sistema de símbolos parece rendir mejores resultados en los estudiantes que no tienen muchas ni graves dificultades en su expresión escrita y que están en capacidad de manejar conceptos tales como *tildación, morfología, concordancia, propiedad/impropiedad semántica de los vocablos, referente*, y de emplear adecuadamente los signos de puntuación. En efecto, hay símbolos que inducen a una corrección “mecánica”, por ejemplo,

revisar ortografía (uso de los grafemas) con resultados casi siempre acertados, mientras que otros, como *cambiar por término más adecuado*, *revisar organización sintáctica* o el aparentemente tan sencillo de aplicar *revisar puntuación*, exigen una reflexión previa y una idea clara de lo que debe modificarse antes de proceder a la corrección en la versión siguiente. Quisimos brindar herramientas conceptuales a los estudiantes con las clases que tocó impartir a la bachiller pasante, pero no parecen haber sido muy provechosas. De hecho, el ensayo de solución consistente en ofrecer el catálogo de ejemplos de uso quizás resultó demasiado tardío. En todo caso, sin querer descargar a los docentes de su responsabilidad en los aprendizajes deficientes, recordemos la actitud más bien pasiva del estudiante promedio, que no se esfuerza por complementar con otras fuentes la información que recibe en clase, o que no recurre al expediente de solicitar consultas. Así pues, queda como problema para la reflexión más profunda el hallar mecanismos de mayor participación del alumnado y de crear conciencia entre los estudiantes universitarios de que sus aprendizajes dependen más de sus esfuerzos que de la labor (a veces deficiente) del profesor.

7. A propósito del significado de los símbolos, uno de nuestros colegas, el profesor Arturo Linares R., cuando ya había concluido la aplicación de la propuesta, nos ha hecho ver que, como el sistema que ideamos está dirigido a estudiantes universitarios, y puesto que el propósito fundamental es la autocorrección, todos los símbolos deberían formularse como *revisión* (varios de ellos ya están expresados de esa manera); por ejemplo, “*revisar* uso de mayúscula” en vez de “cambiar por mayúscula”; “*revisar* repetición léxica” en vez de “deshacer repetición léxica”, y así sucesivamente, de tal modo que algunos pierdan el carácter “directivo” que tienen. Puede añadirse que ello contribuye a uniformar el sistema. Así pues, la observación nos parece justa, y la tomaremos en cuenta en la mejora de nuestro sistema de marcas de revisión, para aplicarlo en otras circunstancias.
8. Nos parece que ha quedado demostrada la *utilidad del sistema de símbolos para la función revisora* del profesor de lengua y, también, al menos en parte (como una aproximación a la objetivación del rendimiento por medio de una nota numérica),

su *utilidad evaluativa*, pero no se ha verificado propiamente su *utilidad pedagógica*, si con ello nos referimos al propósito de favorecer aprendizajes permanentes y autónomos. En efecto, los estudiantes, en su mayoría, se limitan a corregir aquellos aspectos de la escritura que el docente ha señalado previamente con las marcas correspondientes. Así pues, si un error no queda marcado por no haberlo detectado el docente, es muy probable que el alumno no lo corrija hasta que a ello lo induzca la marca respectiva cuando esta aparezca; por otra parte, si el profesor se equivoca al colocar un símbolo, el estudiante prefiere actuar en consecuencia, casi por “reflejo condicionado”, en vez de advertir de la equivocación al docente o pasarla por alto.

9. No creemos que las dificultades mencionadas sean motivo suficiente para desechar sin mayor análisis un sistema de marcas de revisión, sea este que proponemos, sea cualquier otro. ¿Qué hacer, entonces? Vemos tres caminos posibles: el primero, más inmediato, que el docente se arme de criterios seguros y de conocimientos profundos para evitar cometer equivocaciones y para que las revisiones de los textos sean óptimas, de modo que el alumno demasiado confiado en la capacidad del docente no se vea inducido al error. El segundo, que se brinde a los estudiantes, de manera progresiva, la oportunidad de participar más activamente en sus aprendizajes y en sus evaluaciones, y animarlos a que vayan desechando su dependencia absoluta del profesor. Bien sabemos que tal cosa es más fácil declararla que llevarla a la práctica, pero no por las dificultades de su aplicación debe renunciarse a modificar la relación perniciosa que se ha construido entre discípulos y maestros, incluso desde los niveles anteriores de escolaridad. Particularmente en nuestro caso, hemos intentado hacer partícipes a los estudiantes, ciertamente con pocas respuestas positivas, pero nos parece que, a pesar de las dificultades y de los resultados exiguos, debe comenzarse, de algún modo, a cambiar la situación. En fin, el tercer camino que vislumbramos es la búsqueda de sistemas complementarios de evaluación que tomen en cuenta los aspectos positivos presentes en los textos.
10. Efectivamente, no se nos ha ocultado que, a despecho de todos nuestros esfuerzos, el uso del sistema de símbolos de revisión como instrumento de evaluación tiene

un defecto, que no hemos logrado eliminar: sigue atendiendo a los aspectos negativos de la escritura al marcar solo los errores, las faltas, las equivocaciones, las insuficiencias, etc. Sin duda, es más fácil señalar lo negativo que lo positivo, y a ello han sido condicionados no solo los estudiantes, sino también los docentes mismos. En vista de ello, y a fin de ofrecer una solución, siquiera parcial, hemos procurado racionalizar los descuentos, de tal modo que una excesiva cantidad de faltas en un determinado aspecto de la escritura (p. ej., el gráfico) no significase la pérdida de todo o casi todo el puntaje total. Creemos que la limitación y racionalización de los descuentos por cada aspecto de la escritura ha sido la adecuada a nuestros fines, y tiene en cuenta el esfuerzo del alumno al componer las diversas versiones de sus textos. Como quiera que sea, si no resulta una solución ideal, al menos constituye una respuesta válida y no conformista.

11. Debe reconocerse, por tanto, la necesidad de que, junto con las faltas, se señalen y se marquen también los aspectos positivos de la escritura; pero esto ha de quedar para una reflexión más detenida y para investigaciones distintas, a las cuales exhortamos a quienes deseen seguir nuestros pasos en la aplicación de un sistema de símbolos. Solo podemos adelantar aquí, como reflexión y recomendación apoyada en nuestra reciente experiencia, que, cualquiera que sea el procedimiento que se adopte para incluir en un sistema de símbolos de revisión los aspectos positivos de la composición, aquel debe desechar igualmente la arbitrariedad y la subjetividad excesiva, sustentarse en criterios racionales, claros y perfectamente comprensibles para los estudiantes, discriminar con precisión los aspectos que han de tenerse en cuenta, facilitar la labor revisora y evaluadora del docente, y ser traducible en una nota numérica (esto, por exigencia del sistema de evaluación vigente) de tal manera que resulte adecuadamente proporcional a los progresos de cada alumno.
12. En todo caso, aun si se señalan solamente los aspectos negativos o mejorables de los textos con un sistema de marcas *ad hoc*, parece que esto contribuye a que el alumno tome conciencia de sus errores, de las deficiencias que debe superar. Varios estudiantes nos comentaron, especialmente al finalizar el año lectivo, que nunca antes se les había evaluado su escritura con tanta precisión. De hecho,

explicaron que aunque sabían que tenían fallas desde sus años anteriores de escolaridad, no conocían con exactitud cuáles eran sus errores o con qué frecuencia aparecían en sus textos. Suponiéndose que tales declaraciones eran sinceras, en esta creación de la *conciencia del error* es donde puede fundarse, como nos ha sugerido nuestro tutor, la utilidad pedagógica efectiva del sistema. Ciertamente, ello no basta, pero su importancia es innegable, pues, como lo estableció la dialéctica socrática hace más de dos mil cuatrocientos años, el primer paso para que alcancemos el conocimiento es admitir que no lo tenemos.

[Regresar al índice](#)

9 REFERENCIAS

- Arias Odón, F. (1999). *El proyecto de investigación: guía para su elaboración* (3.^a ed.). Caracas: Episteme.
- Avilán Díaz, A. (2000). *Alas de la palabra escrita: una experiencia de divulgación en situación de producción de textos expositivos escritos*. Trabajo especial de grado presentado en mayo de 2000 para optar al título de Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura.
- Cardona, G. R. (1991). *Diccionario de lingüística*. Edición española a cargo de María Teresa Cabello. Barcelona (España): Ariel Lingüística.
- Cassany, D. (1989). *Reparar la escritura* (4.^a ed.). Barcelona (España): Graó.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito* (4.^a ed.). Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Diccionario usual Larousse* (1998). México: Editorial Larousse.
- El País (1999). *Libro de estilo* (15.^a ed.). Madrid: Autor.
- Ferreres Pavía, V. (1984). *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Fraca de Barrera, L. (1997). "La lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos: una aproximación pedagógica". En Martínez, M. C. (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle de Cali.
- García Fernández, C. (s. f.). "Presupuestos para una metodología de la expresión escrita". En Departamento de Ciencias del Lenguaje del IEPS. *La expresión escrita en la escuela* (pp. 5-15). Madrid: Narcea.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona (España): Anagrama.
- Ledezma, M. de (1985). "Gramática y enseñanza de la lengua". En *Letras* (43). Caracas: IPC.

- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona (España): Paidós.
- Martínez de Sousa, J. (2001). *Manual de estilo de la lengua española* (2.^a ed. revisada y ampliada). Gijón: Trea.
- Martínez Miguélez, M. (2000). *Investigación cualitativa*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes Táchira. Material no publicado.
- Mata, F. S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Mostacero, R. (1994). "Variedades sociolectales y estilísticas y su enseñanza en el español de Venezuela". En Villegas, C. (comp.). *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: ASOVELE.
- Mostacero, R. (2000). "La construcción del texto académico". (Conferencia). San Cristóbal: Universidad de Los Andes, Coordinación de Postgrado, Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Material no publicado.
- Murray, D. (1982). *Learning by teaching*. New York: Boynton and Cook.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. (Traducción de Angélica Scherp). México: Fondo de Cultura Económica.
- Páez Urdaneta, I. (1996). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe.
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar en la escuela. ¿Para qué?... ¿Cómo?". En *Lectura y Vida*, septiembre.
- Sabaté, E. (1998). *Para escribir correctamente* (9.^a ed. revisada y puesta al día por J. M. Nebreda). Barcelona (España): Editorial Juventud.
- Scarcella, R. y Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. s. l. e.: Heinle and Heinle Publishers.
- Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York: College Publishers.

- Suárez, C. et al. (1999). *Un modelo pedagógico de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes*. San Cristóbal: Universidad de los Andes, Coordinación de Postgrado, Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Material no publicado.
- Valle, P. (1998). *Cómo corregir sin ofender: manual teórico-práctico de corrección de estilo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Vallés Arándiga, A. (2000). "Autocorrección de la escritura". En *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo: dificultades de aprendizaje* (pp. 45-52). Barcelona (España): Editorial Praxis (Colección Educación al Día).
- Vila, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua". En *Infancia y Aprendizaje* (62-63), pp. 219-229.
- Zayas, F. (1994). "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual". En Lomas, C. y Osoro, A. (1994). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona (España): Paidós.

[Regresar al índice](#)

10 ANEXOS

10.1 A. LOS CUESTIONARIOS

Anexo 1. 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 y corrección (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 corrección, ¿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.

Anexo 2. Cuestionario 1

- I. Por favor, responde las siguientes cuatro preguntas por cada uno de los signos de corrección 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 clase de 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 que se han revisado tus escritos hasta ahora?
2. ¿Crees necesario suprimir o agregar signos al sistema? ¿Por qué?
3. ¿Crees que el sistema de signos te ha ayudado a mejorar tu escritura? ¿Por qué?
4. Si crees que sí te han ayudado, ¿te parece conveniente que este sistema, o uno semejante, se use también en las demás asignaturas, sobre todo en las que se exige más cantidad de trabajos escritos? ¿Por qué?
5. Si crees que no te han ayudado, ¿qué propones para efectuar la revisión y corrección, en vez del sistema que ofreció el profesor?
6. ¿Estás satisfecho con la manera en que se han evaluado tus textos por medio de las marcas? ¿Por qué?
7. Aunque te manifiestes conforme, ¿cómo te parece que puede hacerse más justa la evaluación de tus textos? ¿Qué aspectos sugieres que se tomen en cuenta, y cómo, para asignar la calificación?

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 3. Cuestionario 2

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

Anexo 4. Cuestionario 3

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

Anexo 5. Cuestionario 4

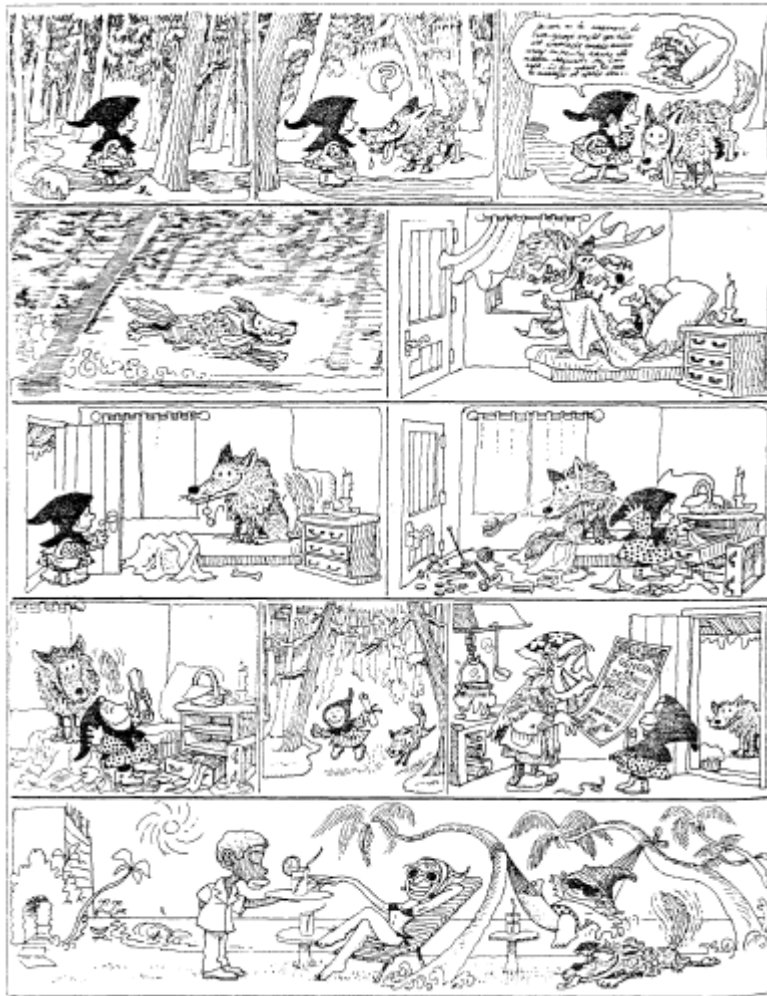
1. ¿Cómo te pareció trabajar y practicar tu redacción con ejercicios narrativos? Explica.
2. ¿Cómo te pareció el sistema de símbolos? ¿Sirven o no para mejorar la escritura? Explica y

responde con sinceridad.

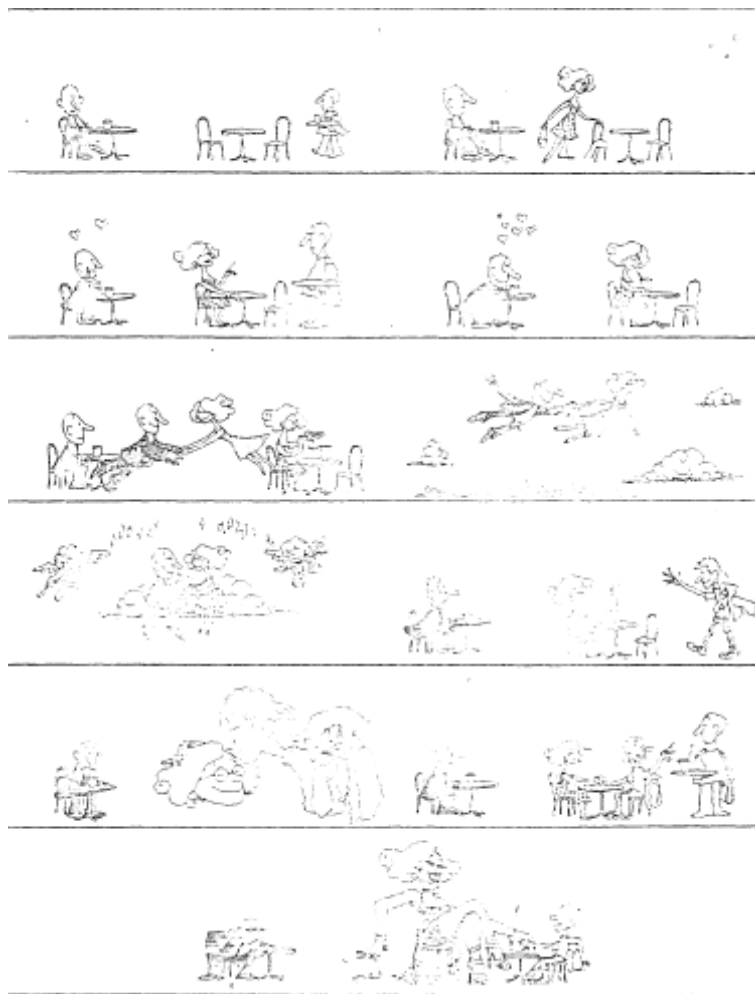
3. ¿Cómo te pareció la evaluación de los ejercicios con los símbolos? Explica.
4. ¿Tienes alguna crítica o sugerencia? Por favor, manifiéstala.

10.2 B. LAS HISTORIETAS

Anexo 6. "La malvada Caperucita". Quino (1998). *¡Qué mala es la gente!* (p. 72). (2.^a ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor



Anexo 8. "La decepción amorosa". Quino (1994). *¡Yo no fui!* (p. 55). México: Promexa-Lumen



[Regresar al índice](#)