

ORIGINAL

Recibido: 17/06/2020 | **Aceptado:** 20/12/2020

Enseñanza – aprendizaje de la redacción de textos expositivos: Una experiencia.

Teaching learning of the writing of expositive texts: an experience.

Leonel Alexis Labrada Figueredo. [lbradaf@udg.co.cu] 

Licenciado en Educación en Español Literatura.

Centro Universitario Municipal Yara. Yara, Cuba.

Resumen

El hecho de que al ingresar al curso por encuentros en el Centro Universitario Municipal de Yara, la mayoría de los estudiantes lo hicieran con marcado déficit de conocimientos y habilidades lingüísticas, requirió particularizar el tratamiento a los contenidos de la asignatura Español Básico para poder cumplir los objetivos instructivos del programa. Esta adecuación limitó en extremo la posibilidad de trabajar con la debida profundidad los contenidos, al resultar imprescindible conseguir que estos fueran debidamente asimilados primero a nivel reproductivo. Como resultado, el componente redacción de textos resultó el más afectado, evidenciado en que, al final del período, se reveló el problema de que la preparación de los alumnos para la redacción de textos resultó insuficiente. De ahí el emprender un estudio cuyo objetivo fue proponer actividades que propiciaran el incremento de la preparación para la redacción de textos expositivos. Se escogió para ello, como muestra, a 13 alumnos del primer año de la carrera Licenciatura en Agronomía del curso 2018-2019. La importancia del estudio radica en que se demuestra que, en las circunstancias referidas, es posible la realización de las actividades propuestas y con ello lograr el incremento sustancial de la preparación de los alumnos para la redacción de textos.



Abstract

The fact that the students enroll in service course at Yara Municipality University Center, most of the them show lack of knowledge and linguistic skills, it required particularizing the treatment to the contents of the Basic Spanish subject in order to fulfill the instructional objectives of the program. This adaptation extremely limited the possibility of working in depth with the contents, as it was essential to ensure that they were properly assimilated first at a reproductive level. As a result, the text writing component was the most affected, evidenced by the fact that, at the end of the period, the problem was revealed that the preparation of students for writing texts was insufficient. Hence, undertaking a study whose objective was to propose activities that would increase the preparation for writing expository texts. For the accomplishment of this investigation, 13 students from the first year of the Agronomy major of the 2018-2019 academic year were sampled. The importance of the study lies in the fact that it is shown that, in the conditions mentioned, it is possible to carry out the proposed activities and thereby achieve a substantial increase in the preparation of students for writing texts.

Palabras claves: enseñanza; redacción; formas organizativas.

Keywords: teaching; writing; organizational forms.

Introducción

La preparación que reciben los estudiantes del primer año de las carreras del curso por encuentros del Centro Universitario Municipal de Yara para la redacción de textos resulta insuficiente cuando el cumplimiento efectivo de los objetivos del programa de la asignatura Español Básico requiere particularizar el tratamiento a los contenidos.

Al arribar a la enseñanza superior, los estudiantes que ingresaron a la referida institución en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 poseían muy limitado dominio de los contenidos y



habilidades lingüísticas, principalmente en lo tocante a los contenidos propios de los componentes gramática, ortografía y redacción de textos. Debido a ello, para poder alcanzar resultados positivos en el cumplimiento de los objetivos instructivos de la asignatura se hizo necesario adoptar y poner en práctica dos medidas:

Primera: En la dosificación de los contenidos del programa de la asignatura Español Básico, teniendo en cuenta su volumen y que su comprensión y asimilación por los alumnos requieren de una mayor presencialidad y más directa intervención del docente que los demás contenidos, a los correspondientes al componente gramatical se le agregaron (y se emplearon) horas/clase de las inicialmente previstas para el tratamiento a los de los restantes componentes.

Segunda: En la generalidad de las clases/encuentro, se empleó la mayor parte del tiempo en tratar que los educandos, como necesario paso previo a la profundización de los conocimientos, logran la asimilación a nivel reproductivo de ese volumen considerable de contenidos no vencidos en el nivel medio superior.

La aplicación de estas dos medidas posibilitó, de forma general, alcanzar éxitos en el cumplimiento de los objetivos del programa. La totalidad de los alumnos presentados al examen final de la asignatura en ambos cursos demostró haber asimilado un volumen considerable de los contenidos que, de acuerdo con el diagnóstico de conocimientos aplicado al comenzar cada uno de los períodos, no dominaban al arribar a la educación superior. No obstante, al comparar los resultados del diagnóstico inicial de cada curso con los del examen final correspondiente, se pudo apreciar que los avances experimentados por los educandos en la asimilación de los conocimientos no fueron proporcionalmente similares en los diferentes componentes.

Los estudiantes que se presentaron al examen final en el curso 2016-2017 promediaron 4.8 errores ortográficos en el diagnóstico contra 1.2 en el examen final; en el componente



gramatical, de conjunto, los estudiantes mostraron no dominar un total de 16 elementos del conocimiento en el diagnóstico y solo 6 en el examen, mientras que los tipos de errores de redacción en que incurrieron en el diagnóstico fueron 11 y en el examen final 8. En el curso 2017-2018, también en el caso de los presentados al examen final de la asignatura, el comportamiento fue como sigue: el promedio de errores ortográficos fue de 5.2 en el diagnóstico inicial y de 1.3 en el examen; en el diagnóstico mostraron no poseer dominio de 18 elementos del conocimiento del componente gramatical, mientras que en el examen final reflejaron dificultades en 5; en cuanto a tipos de errores de redacción cometidos en el diagnóstico la cifra fue de 12, y en la prueba final de 9.

Como se puede apreciar, en el componente redacción de texto se experimentó un avance muy discreto en ambos cursos, tanto en relación con el estado inicial mostrado por los alumnos como con respecto a lo que se progresó en los dos restantes componentes más afectados. Fue significativo que, en ambos exámenes finales, el objetivo referente a la redacción resultara el único en el que los aprobados no superaran el 55% de los presentados y en el que más del 60% de los aprobados lo haya hecho con la calificación mínima.

Al analizar la relación de la aplicación de esas dos medidas con este discreto avance, se arribó a la conclusión de que la aplicación, aunque necesaria, redujo aún más las ya limitadas posibilidades que brindan las 32 horas/clase de que dispone la asignatura para el desarrollo de sus vastos contenidos, de abordar en clases la cantidad mínima necesaria de aspectos teóricos referentes a la redacción, de chequear el cumplimiento y calidad de actividades prácticas y de en colectivo textos redactados por los educandos. Se infiere entonces que la aplicación de las dos medidas, que significó particularizar o adaptar al contexto el tratamiento a los contenidos, si bien



favoreció el cumplimiento de los objetivos del programa, también tiene relación con el negativo hecho de que la preparación de los estudiantes para la redacción de textos resultara insuficiente.

Cuando comenzó el curso 2018-2019, los alumnos recién ingresados al Centro Universitario Municipal de Yara presentaban en cuanto a nivel de dominio de las habilidades y contenidos lingüísticos, de acuerdo con los resultados del diagnóstico inicial de conocimientos, una situación idéntica a la que tenían en igual etapa los que matricularon en los dos cursos precedentes, pues los componentes más afectados en los tres cursos resultaron coincidentes.

Esto implicaba volver a aplicar en el tratamiento a los contenidos las mismas medidas de los dos cursos anteriores para alcanzar los objetivos del programa de la asignatura Español Básico, pero también se hacía necesario evitar que, como resultado de la particularización del tratamiento a los contenidos del programa, se volviera a producir el inconveniente de que, al cierre de la asignatura, resultara insuficiente la preparación de los estudiantes para la redacción de textos. Esto motivó la realización de un estudio que tuvo como objetivo proponer actividades que propicien el incremento de la preparación de los estudiantes para la redacción de textos expositivos.

Para ello se decidió tomar, dadas las circunstancias, a la forma organizativa de la enseñanza aprendizaje como aspecto sobre el cual actuar con la finalidad de darle cumplimiento al objetivo del estudio, o sea, para buscar ese incremento en la preparación de los educandos para redactar textos expositivos. (Minsap, 1988) incluye en su clasificación de formas organizativas de enseñanza-aprendizaje, entre otras, diferentes tipos de trabajo independiente. De ellos, en el estudio se empleó la autopreparación para el tratamiento a los contenidos correspondientes a la redacción de textos expositivos. Esto obedeció a que se decidió tratarlos, no dentro de las horas/clase del programa, sino de manera paralela al desarrollo de este, con el trabajo



independiente en su variante o tipo de autopreparación como forma organizativa de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en escenarios y momentos no correspondientes al desarrollo del proceso docente.

Se hizo énfasis en combinar teoría y práctica ya que se comparte el criterio de que “(...) la práctica, lo mismo que la teoría, vale poco por sí sola, pero ambas íntimamente unidas y armonizadas pueden producir brillantes resultados” (Caballero, 1945, p. 563).

En el curso por encuentros, la forma organizativa de enseñanza-aprendizaje que habitualmente se usa es la clase encuentro, que se apoya en el trabajo independiente como método de enseñanza esencial. Como se ve, el estudio difiere de este en ese sentido al emplearse en él otra forma organizativa.

Hay dos autores que, definen el concepto forma organizativa de modo muy similar, y por tanto se asumen en este estudio. El primero la considera como “(...) las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor” (Labarrere & Valdivia, 1989, p.138). Para el segundo, “(...) es la organización, el orden que adopta el proceso para alcanzar el objetivo, en el que se destaca primero que todo la relación profesor-estudiante” (Álvarez de Zayas, 1989, p.138).

En cuanto al término redacción de textos, se comparte que redactar “(...) en un sentido más preciso, consiste en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad” (Vivaldi, 1975 p.14). Es por ello que en el estudio, con esos términos, se hace referencia al texto escrito, o sea, al que tiene como base al uso escrito del sistema de signos lingüísticos. (Roméu, 2003) clasifica a los textos, atendiendo a su código, en: orales, icónicos, simbólicos o escritos.



A los textos escritos, de acuerdo con la forma elocutiva predominante en ellos, la autora anteriormente mencionada los clasifica como: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos. El programa de la asignatura Español Básico incluye el tratamiento de estos tipos de textos.

Para la realización de este estudio se optó por trabajar el texto expositivo. Esto respondió al criterio de que, en el ejercicio de la profesión, podrían ser de esta clase a los que con mayor frecuencia se enfrenten los estudiantes, teniendo en cuenta sus características. Respecto a estas, (Domínguez, 2010) plantea:

(...) Textos cuya línea de composición es progresiva consecutiva. La información avanza a través de las relaciones lógico-causales de las ideas. Expresa el pensar orientado hacia el conocimiento de las dependencias internas de los objetos y fenómenos. Para ello se vale de relaciones de causa y efecto, de consecuencia, de análisis y síntesis, de persuasión, o de mera información. (p.88).

En correspondencia con esto, la atención estuvo centrada en preparar a los educandos para redactar textos que principalmente ofrezcan datos, información sobre objetos, procesos, fenómenos, conductas o actitudes, o sea, textos en los que se explique, en los que se expongan datos o información con objetividad para sostener una aseveración. Es decir, el propósito no fue prepararlos para la redacción, en particular, de resúmenes, noticias, informes, ensayos u otro tipo de texto considerado expositivo, sino textos que cumplan con las características más generales e identitarias del texto expositivo.

Por tanto, en este caso, la intención fue propiciar que los educandos se apropiaran de la esencia de los contenidos teóricos, muchos de ellos -como los referentes a la cohesión textual y a



la ortografía- de utilidad para la redacción de cualquiera de estos tipos de textos escritos, y que los aplicaran frecuentemente en la práctica de la redacción de textos expositivos.

Para ello se concibieron cuatro bloques de actividades, cuya realización implicó para los estudiantes el estudio individual de los aspectos teóricos referentes a la redacción de textos, recogidos en una compilación elaborada con este fin en formato digital; la realización en forma independiente de actividades de reproducción y aplicación de esa teoría; la redacción de textos y su autocorrección, así como la revisión colectiva, en consultas planificadas al efecto de textos previamente seleccionados por el docente. En relación con el grado de complejidad de las actividades, se coincide en que “(...) si pudiera considerarse de una simplicidad extrema algunos ejercicios o inútil la inclusión de otros, es porque tienen el propósito de partir de los inicios y sentar bases firmes” (Ortega, 2005, p. 4).

Impulsó también la realización de este estudio el reconocimiento de la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa, entendida como “(...) configuración psicológica que integra las experiencias del individuo que se acumulan en el uso de la lengua y se evidencia en el conocimiento del mundo, de los medios lingüísticos, su disponibilidad y su empleo en la comunicación en contextos específicos” (Domínguez, 1998, p. 33).

Población y muestra

La población del estudio la constituyeron los 48 estudiantes matriculados en el primer año de las cuatro carreras que ofertó en la modalidad de curso por encuentros el Centro Universitario Municipal de Yara en el período 2018-2019 y que se presentaron al examen final de la asignatura Español Básico. De ellos, se utilizó como muestra a los 13 de la carrera Licenciatura en Agronomía, que representaron el 25 % del total de presentados. El estudio fue de



tipo descriptivo y se empleó el método matemático - estadístico para el cálculo porcentual, fundamentalmente.

Análisis de los resultados

Para la realización del estudio se partió de los resultados del diagnóstico de los conocimientos aplicado al comenzar el período de impartición de la asignatura Español Básico (primer semestre del curso), los que fueron tabulados. Esta tabulación se basó en registrar los tipos de errores de redacción y ortográficos en que incurrió cada alumno en la redacción del texto que se orientó construir en ocasión del diagnóstico. Después del análisis y valoración de estos resultados con los estudiantes, se hizo una explicación de la necesidad y utilidad para su preparación de la realización de las actividades concebidas, su esencia, períodos y modos de realización. También se dio a conocer la disponibilidad de la compilación de contenidos y su modo de empleo. Finalmente se propuso la realización de las actividades, lo que fue aceptado unánimemente.

Las actividades propuestas contemplaron, en general:

- Lectura, análisis y comprensión, por etapas, de las reglas, técnicas, conceptos, procedimientos para la coherencia formal (cohesión) y semántica del texto, características del texto expositivo y otros aspectos relacionados con la redacción y la ortografía que aparecen en la compilación o en la bibliografía que se indicó oportunamente.
- Realización de las actividades prácticas que, en correspondencia con la teoría estudiada, se indican para cada etapa del semestre (incluye la realización de ejercicios elaborados por el profesor o seleccionados por este de cuadernos y textos (libros y



cuadernos) de especialistas reconocidos, que implican la reproducción, práctica y la aplicación de los aspectos teóricos).

- Práctica frecuente de la lectura, en particular, de textos expositivos indicados por el profesor.
- Redacción de textos sobre temas propuestos o libremente seleccionados, con indicación previa de la extensión (mínimo de ideas y renglones de los párrafos, mínimo de cuartillas) y otros requisitos generales como la observación de la aplicación de la teoría aprendida y practicada.
- Autocorrección de los trabajos redactados y su reescritura, de ser necesario.

Durante todo el período se enfatizó en la interiorización de los rasgos que caracterizan al texto expositivo y en su observación a la hora de redactar, así como en el uso oportuno y adecuado de los recursos cohesionadores del texto y en el cuidado de la ortografía. La práctica de la redacción frecuente de textos y su autocorrección fueron las actividades sobre las que más rigor se ejerció.

Se recomendó la consulta con especialistas (maestros o profesores de la especialidad) sobre la teoría estudiada y la solución a los ejercicios orientados. De igual manera se indicó entregar periódicamente al profesor, para su revisión, textos redactados y se concibieron tres consultas para aclaración de dudas sobre los principales aspectos teóricos y para la revisión colectiva de textos seleccionados (semanas cuarta, novena y decimocuarta del semestre).

Durante todo el estudio, debido a la importancia que se le concede, se trabajó para fortalecer “(...) el hábito de revisar todo lo que se escribe y el interés por producir textos acatando las normas ortográficas vigentes” (Balmaseda, 2001, p. 51).



Debido a que un estudiante puede repetir un error dos o más veces, para evaluar la eficacia de las actividades en cuanto a su aporte a la preparación de los estudiantes para la redacción de textos expositivos, se comparó, no el total de errores, sino el total de tipos de errores en que incurrieron en el examen final de la asignatura con los cometidos en el diagnóstico inicial. Como en la redacción es imprescindible también hacer un uso adecuado de las reglas ortográficas para que resulte acertada, se consideraron, además de los errores de redacción, los ortográficos.

Los de acentuación se contaron como un solo tipo de error, independientemente de su género y de las veces en que los alumnos incurrieron en ellos. De igual modo se procedió con los errores de puntuación, excepto cuando provocan anfibología.

En la tabla 1, los tipos de errores en que incurrieron los estudiantes en el diagnóstico aparecen en la columna encabezada por la letra D, mientras que los cometidos en el examen final se registran en la columna que encabeza la E. Para facilitar la comprensión se le asignó un número a cada estudiante y uno a cada tipo de error. Los números que corresponden a los estudiantes aparecen en la segunda fila de arriba hacia abajo, mientras que cada tipo de error está representado en la primera columna de la izquierda por el número que lo acompaña en el listado que aparece a continuación.

Errores:

1. Pérdida de la idea central.
2. Redundancia.
3. Empleo de palabras con significado impropio.
4. Repetición de palabras.
5. Solecismo.



6. Error de concordancia entre sustantivo y adjetivo.
7. Uso incorrecto del gerundio.
8. Anfibología por alejamiento del relativo “que” de su antecedente.
9. Error de concordancia entre sujeto y verbo.
10. Omisión de palabras.
11. Error de puntuación.
12. Error de acentuación.
13. Anfibología por error de puntuación.
14. Omisión o adición de grafemas.
15. Uso incorrecto de mayúscula.
16. Uso incorrecto de los grafemas s, c, z.
17. Cambio de b por v y viceversa.
18. Abuso de la partícula “que”.



Tabla 1

Registro de errores por estudiantes en diagnóstico (D) y examen final (E).

Errores	ESTUDIANTES																											
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13			
	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E		
1	x																x								x			
2			x		x										x						x							
3	x								x						x													
4					X																							X
5				*					x		X				x													
6	x															*			x					x		X	*	
7	X										X																	
8			X																								x	
9									x					x												x		
10																				X						x		
11			X			*			x	*					x		x						*				X	
12			X				x		x	*				x		x			x		x	*	x	*	x	*	x	
13					x					*	X														x	*		
14	X	*			x	*			x											*	X			x		x		
15									x							x												
16		*			x						x			*		*	x		x									
17	x		X										*			x							x		x	*	x	*
18									x																			X
Total	6	2	5	1	5	2	1	0	8	3	4	1	2	1	7	2	3	0	4	1	5	2	8	3	7	2		

De la tabla 1 se deducen los siguientes resultados:

En relación con los resultados del diagnóstico, en el examen final solo se repiten 9 (50%) de los tipos de errores manifestados en el diagnóstico, o sea, se erradica el 50% del total inicialmente detectados, además de que no se produce incremento de tipos de errores.



El 100% de los estudiantes disminuyó el número de tipos de errores en que incurrió en el examen en relación con el diagnóstico:

- Uno de 2 a 1 (diferencia de 1 para el 50% de disminución).
- Dos de 5 a 2 (diferencia de 3 para el 60% de disminución).
- Dos de 8 a 3 (diferencia de 5 para el 62,5% de disminución).
- Uno de 6 a 2 (diferencia de 4 para el 66,6% de disminución)
- Dos de 7 a 2 (diferencia de 5 para el 71,4% de disminución).
- Dos de 4 a 1 (diferencia de 3 para el 75% de disminución).
- Uno de 5 a 1 (diferencia de 4 para el 80% de disminución).
- Uno de 1 a 0 (diferencia de 1 para el 100% de disminución).
- Uno de 3 a 0 (diferencia de 3 para un 100% de disminución).

En el diagnóstico, solo 1 estudiante (7,61%) comete 2 o menos errores, mientras que en el examen asciende a 11 (84,6%) esa cifra.

La tabla siguiente refleja los resultados globales en ambos instrumentos.

Tabla 2

Datos globales.

Aspectos considerados	En el Diagnóstico	En el Examen
Sin error	0	2
Con 1 error	1	4
Con 2 errores	0	5
Con 3 errores	1	2



Con 4 errores	5	0
Con 5 o más errores	6	0
Suspensos en objetivo redacción	5	0
Con nota de 4 o 5 puntos en objetivo redacción	2	10
Promedio de notas en objetivo redacción	2,84	4,07

La comparación entre los datos correspondientes a cada indicador revela que los resultados del examen final son muy superiores a los del diagnóstico, lo que constituye expresión de que la realización de las actividades de forma básicamente independiente tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los educandos. Nótese el incremento de la calidad de las notas, así como la disminución de la cantidad de tipos de errores.

La encuesta aplicada para determinar la posición de los estudiantes respecto a las actividades propuestas y su aporte a la adquisición de los conocimientos arrojó los siguientes resultados:

- A la pregunta de cómo califica las actividades propuestas, 2 (15,3%) respondieron “muy rigurosas”, 11 (84,6%) “con adecuado rigor” y ninguno (0%) “con poco rigor”; 13 (100%) las calificaron de “suficientes” y ninguno de “insuficientes” o de “demasiadas”.
- A la pregunta de cómo considera el aporte de la realización de las actividades a la adquisición de los conocimientos, 12 (92,3%) seleccionaron la opción “determinante”, 1 (7,69%) la de “medianamente determinante” y ninguno la de “no determinante”.



Atendiendo a esto, se puede afirmar que la totalidad de los alumnos adopta una posición positiva respecto a la propuesta de realizar las actividades de forma independiente en función del incremento de su preparación para la redacción de textos expositivos.

Conclusiones

1. Se logra que los alumnos realicen las actividades de forma paralela al desarrollo del programa de la asignatura, mediante el empleo del trabajo independiente en su tipo de autopreparación como forma organizativa, sin riesgo de obstaculizar el cumplimiento de tareas prioritarias para ellos.
2. Resulta eficaz la realización de las actividades para el incremento de la preparación de los estudiantes, pues propicia la adquisición de conocimientos indispensables para la redacción, con un mínimo de errores o sin ellos, de textos expositivos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana, Cuba: MES.
- Balmaseda, O. (2001). Enseñar y aprender ortografía. La Habana: Pueblo y educación.
- De la Luz y Caballero, J. (1945). Obras de José de la Luz y Caballero. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
- Domínguez, I. (2010). Comunicación y texto. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- Domínguez, I. (1998). Las competencias de un eficiente constructor textual. *Con luz propia*, 21 (4), 33-40.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1989). "Pedagogía". La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Martín, G. (1975). Curso de redacción. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.



MINSAP. (1988). Reglamento para la organización del proceso docente educativo en los centros de la educación médica. La Habana, Cuba: MINSAP.

Ortega, E. (2005). Redacción y composición 1. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.

