



Sonja Larissa Arias Nogueira*

Estrategias para mejorar las producciones escritas de los estudiantes de Pasantía Empresarial

Strategies to improve students' written productions in the subject Business Internship

Recibido: 13-06-2014
Aprobado: 26-08-2014

Resumen

Se presenta una investigación sobre escritura en la asignatura Pasantía Empresarial de la carrera de Administración de Empresa que se imparte en modalidad virtual. Se exponen los fundamentos teóricos sobre los que se sustentó el proyecto, la implementación de varias estrategias de escritura y los resultados alcanzados. Este estudio puede aportar a los docentes interesados en mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de sus contenidos disciplinares a través de la escritura en el nivel superior.

Abstract

This article presents a research study on students' writing processes in the subject of Business Internship taught in virtual mode. The theoretical foundations on which the project was based, the implementation of various writing strategies and the results achieved are discussed. This study can help teachers interested in improving the teaching and learning of their subjects content through the writing process at the university level.

Palabras claves

estrategias de enseñanza aprendizaje; alfabetización académica; escritura como proceso; informes de pasantía.

Keywords

teaching learning strategies; academic literacy; writing as a process; internship reports.

***Sonja Larissa Arias Nogueira:** Licenciada en Administración de Empresa de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). *Magister Negocios Internacionales de Thunderbird School of Global Management por Magister en Negocios Internacionales de Thunderbird School of Global Management.* Docente a medio tiempo del Departamento de Administración de Empresa de PUCMM. Para contactar a la autora: sl.arias@ce.pucmm.edu.do

Introducción y contextualización

En el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), se llevó a cabo un proyecto de investigación-acción de corta duración que busca mejorar la calidad de las producciones escritas de los estudiantes de Administración de Empresa en sus informes de pasantía. Para este estudio se tomaron como referencia dos experiencias del ámbito educativo argentino: la primera ilustra el uso social de la lectura y la escritura en la preparación de informes de pasantía de estudiantes del nivel medio (Baroni y Vallejo, 2008) y la segunda se enfoca en la colaboración interdisciplinaria necesaria para el desarrollo de pautas de escritura, revisión y evaluación del informe final de la práctica profesional supervisada en el nivel superior (Navarro y Chiodi, 2013).

Pasantía Empresarial es una asignatura práctica que se imparte, en modalidad virtual, a estudiantes de tercer año de carrera con el propósito de exponerlos a una experiencia laboral significativa, de manera que su preparación académica sea complementada por trabajo supervisado en el área de su interés. En adición a las tareas que los pasantes llevan a cabo en sus entidades receptoras, ellos completan varias asignaciones que presentan en el aula virtual: registros semanales de tareas, diarios reflexivos, foros de discusión y autoevaluaciones. También preparan un informe escrito de extensión media que entregan al final del período académico y del cual hacen una breve presentación oral a sus compañeros. En el informe describen su entidad receptora y su pasantía y exponen sus reflexiones sobre la experiencia vivida. Estos textos escritos permiten al docente monitorear la actividad de los alumnos durante su práctica y buscan propiciar en ellos reflexiones sobre la experiencia de pasantía, sus competencias y sus intereses profesionales.

Antes de nuestra participación en el Diplomado de Lectura y Escritura, los estudiantes presentaban el informe de pasantía como producto terminado al final del período académico, al cual se le hacía una evaluación sumativa que pocos alumnos llegaban a conocer, pues no asistían a una entrevista final para recibir retroalimentación sobre su escrito ni recuperaban su informe calificado. Este enfoque impedía que los estudiantes aprendieran de sus errores y desarrollaran su competencia de escritura. También promovía que realizaran su trabajo en el último momento o que obviarán algunas de las etapas del proceso de escritura, lo cual explicaría parcialmente la baja calidad de sus escritos, caracterizados por secciones incompletas, ideas poco claras y desordenadas, errores de

normativa (uso de letras, acentuación, puntuación y concordancia) y mal uso del paratexto (títulos, subtítulos, número de página, etc.).

Este proyecto fue llevado a cabo desde agosto hasta diciembre del año 2013, con la participación de 23 estudiantes de tercer y cuarto año de carrera inscritos en Pasantía Empresarial que presentaron sus borradores en los plazos estipulados. El universo estuvo compuesto por 11 mujeres y 12 hombres; 20 estudiantes eran dominicanos y 3 eran extranjeros de lengua materna diferente al español.

Referentes teóricos y estrategias implementadas

Paula Carlino (2013) define la alfabetización académica como el “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”. Este proceso procura que los docentes de todas las asignaturas formen a sus alumnos para que sean capaces de leer y escribir como lo hacen los especialistas de los contenidos disciplinares y les enseñen técnicas de estudio apropiadas para esos contenidos mediante prácticas contextualizadas, no ajenas o parceladas. Bajo este referente teórico se diseñó este proyecto de investigación-acción.

El objetivo general de la investigación fue “mejorar la producción escrita de informes de los estudiantes de Pasantía Empresarial mediante la estrategia de escritura como proceso”. El proyecto se basó en el marco teórico consensuado en el campo del análisis discursivo, el cual concibe la producción escrita como un proceso complejo que consta de varios subprocesos, según el modelo de Flower y Hayes (1996) citado en Padilla, Douglas & López (2007); promueve la enseñanza de la escritura mediante una práctica contextualizada en todas las asignaturas de la carrera (Carlino, 2004); y se enfoca en las etapas de composición, no solo en el producto terminado, para mejorar el texto hasta lograr el resultado deseado (Cassany, 2007).

Flower y Hayes (1996) conciben la redacción como un proceso cognitivo de cuatro etapas: planificación, textualización, examen y control. En el momento de la *planificación*, quien escribe se forma una representación interna de su conocimiento sobre el texto que necesita preparar. Esta etapa tiene a su vez tres subprocesos: [1] generar ideas, incluyendo recuperar información de la memoria a largo plazo; [2] organizar, que le permite al escritor identificar categorías, jerarquizar ideas y crear planes para acercarse a su enunciatario; y [3] establecer objetivos de procedimiento y de contenido.

Este último subproceso ocurre en todos los momentos del proceso de redacción.

La segunda etapa, *textualización*, consiste en traducir las ideas en palabras y requiere al escritor cumplir con las demandas del idioma (gramática, ortografía, etc.). La tercera etapa, *examen*, se apoya en dos subprocesos: [1] evaluar si el texto cumple con los requerimientos y [2] revisar (corregir) lo que se ha escrito. Finalmente, en la etapa *control* el autor determina cuándo pasa a un nuevo proceso, lo cual es determinado por sus propios objetivos, sus hábitos individuales y su estilo procesal.

El primer objetivo específico propuesto en el estudio consistió en “implementar el proceso de escritura tomando en cuenta las etapas de planificación, textualización, examen y control al momento de redactar los informes”. Para lograr este objetivo, recurrimos a dos estrategias: explicitación de guías y preguntas de verificación.

La estrategia *explicitación de guías* consiste en la preparación por parte del docente de guías claras y detalladas de los escritos que los alumnos deben producir, más allá de una descripción general de la consigna. El docente explicita la intención comunicativa del escrito solicitado, hace consciente al alumno de su representación como enunciador y de sus enunciatarios, presenta la estructura que ha de tener el texto y clarifica las características del discurso que corresponde utilizar en el contexto de la asignatura. Esta explicitación prepara al estudiante para el proceso de escritura, puesto que le permite conocer el sentido y la intención de la tarea, crear esquemas mentales con los cuales organizar sus ideas y fijarse objetivos sobre el proceso de escritura antes de comenzar a escribir.

Por su parte, la estrategia *preguntas de verificación* implica promover el uso por parte de los alumnos de preguntas preparadas por el docente para orientar la revisión del texto que ellos han escrito, lo cual es un subproceso asociado a la etapa de examen del modelo de Flower y Hayes (1996). Al motivar a sus estudiantes a utilizar las preguntas de verificación, el docente les enseña a examinar su trabajo, revisarlo y corregirlo antes de entregarlo. Las preguntas deben ser claras, sencillas y adecuadas a las necesidades de los estudiantes (por ejemplo: ¿Desarrollé todos los aspectos que indica la guía? ¿Puedo completar o enriquecer alguna sección? ¿Presenté la información en párrafos compuestos por varias oraciones cortas?).

El segundo objetivo específico fue “realizar una corrección procesal apoyando a los estudiantes en la escritura de los informes”. La estrategia de *corrección procesal* consiste en la corrección por parte del docente de los borradores preparados por los estudiantes antes

de la entrega final del escrito solicitado. La corrección prioriza los aspectos de contenido para ayudar a construir el significado del texto; luego, se ocupa de la forma o expresión lingüística de las ideas. Con la corrección procesal se busca mejorar el texto, no reparar defectos, a través de comentarios (orales o escritos) que realiza el docente para orientar al estudiante. Se evita realizar tachaduras, comentarios y marcas con color rojo. Los errores de normativa se señalan sin dar la respuesta para que el alumno los revise y aprenda a corregirlos. La corrección procesal puede conllevar o no una calificación.

El tercer objetivo específico fue “aplicar la revisión colaborativa por pares”. Esta estrategia consiste en la revisión mutua de los borradores preparados por una pareja de estudiantes. El par de alumnos es determinado por el docente en función de sus respectivas fortalezas y debilidades, de manera que aquellos con menor competencia en escritura puedan aprender de sus compañeros a través de la revisión de sus textos y de la retroalimentación que se ofrezcan mutuamente. Este proceso colaborativo hace que los estudiantes se responsabilicen más por sus propios aprendizajes al participar activamente en una tarea que tradicionalmente se reservaba al docente. La revisión colaborativa por pares puede llevarse a cabo en el aula, bajo la supervisión del profesor. Los alumnos también pueden realizarla de modo independiente luego de que se les haya explicitado la tarea.

El cuarto objetivo específico fue “llevar a cabo una evaluación mediante rúbricas”. La rúbrica es un descriptor cualitativo que diseña el docente para realizar una evaluación objetiva de las competencias de los alumnos en el que se establecen niveles progresivos del desempeño respecto al elemento que se evalúa. La rúbrica describe claramente lo que el docente tomará en cuenta para llevar a cabo la evaluación. Cuando se explicita antes de que el estudiante comience a trabajar, le sirve como elemento de planificación, autoevaluación y regulación personal del aprendizaje. Además, al establecer expectativas claras, la rúbrica ayuda al alumno a realizar juicios reflexivos sobre su trabajo y a mejorar su desempeño.

Resultados obtenidos

En el proyecto de investigación-acción, la rúbrica sirvió para medir el impacto de las estrategias de escritura que se implementaron de manera concurrente durante el período académico. Debido a que una misma estrategia incidía en varios de los criterios evaluados mediante la rúbrica, los resultados fueron analizados globalmente.

La calificación promedio de los estudiantes participantes, expresada en base a cinco puntos,

aumentó en 36% (ver tabla 1), indicando que ellos fueron capaces de desarrollar su competencia de escritura en el período transcurrido entre la preparación de su primer borrador y del último.

Tabla 1

Comparación de la calificación de los capítulos I y III

#	Capítulo I	Capítulo III	Variación
1	2.10	4.15	2.05
2	3.00	4.15	1.15
3	2.90	4.85	1.95
4	2.90	3.00	0.10
5	3.15	2.65	-0.50
6	3.25	4.25	1.00
7	4.75	4.50	-0.25
8	3.20	3.65	0.45
9	3.00	4.40	1.40
10	2.75	4.65	1.90
11	2.25	3.75	1.50
12	2.00	3.65	1.65
13	2.00	3.45	1.45
14	3.90	3.75	-0.15
15	3.75	4.95	1.20
16	3.00	4.15	1.15
17	3.50	3.75	0.25
18	2.40	5.00	2.60
19	2.00	3.75	1.75
20	3.50	4.50	1.00
21	4.50	5.00	0.50
22	4.25	5.00	0.75
23	2.60	5.00	2.40
Promedio	3.07	4.17	1.10

La gran mayoría de los alumnos experimentó una mejora en su calificación, lo cual sugiere que esta evolución positiva no es un hecho fortuito. Solo en tres casos el resultado final fue inferior al inicial y en ninguno de ellos el descenso superó medio punto. (Ver tabla 2)

Tabla 2

Variación de la calificación

Calificación		
Mejóro		
Empeoró	3	13%

En general, la calidad de los escritos producidos por estudiantes de sexo femenino fue superior a la de los estudiantes de sexo masculino, sobre todo al principio de la investigación, lo cual es consistente con otros estudios del área de la Lingüística. Aunque ambos grupos mejoraron su competencia de escritura, los hombres experimentaron un crecimiento mayor, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Variación de la calificación promedio según sexo

Sexo	Capítulo I	Capítulo III	Variación
Femenino	3.45	4.41	27.83%
Masculino	2.72	3.95	45.22%

Por otro lado, el hecho de tener una lengua materna diferente al español no fue un impedimento para desarrollar la escritura. La calificación promedio obtenida por los estudiantes cuya lengua materna no era el español en su primer escrito fue superior a la de sus compañeros dominicanos, presumiblemente por el esfuerzo consciente que realizan para escribir correctamente en un idioma extranjero. Sin embargo, según se ve en la tabla 4, los resultados fueron iguales para ambos grupos al final de la intervención.

Tabla 4

Variación de la calificación promedio según la lengua materna

Lengua materna	Capítulo I	Capítulo III	Variación
Español	2.99	4.17	39.46%
Otro	3.65	4.18	14.52%

Los textos producidos por los alumnos al inicio del período académico se caracterizaban por: [1] contenido con secciones escasamente completas, al faltar parte de la información requerida por la guía para el capítulo en cuestión, [2] ideas medianamente expresadas de modo claro y con diversos errores de normativa (uso de letras, acentuación, puntuación y concordancia), y [3] omisión de varios o la mayoría de los elementos organizadores requeridos (índice de contenidos, títulos y subtítulos, tipo y tamaño de letra, es decir, el paratexto). Con las estrategias implementadas durante el período académico, los textos de los estudiantes mejoraron según se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Comparación de los resultados de la evaluación de borradores

	Nivel de logro	Capítulo I			Capítulo III		
		Cantidad	%	% Agregado	Cantidad	%	% Agregado
Contenido	Totalmente	2	9%	39%	7	30%	82%
	Medianamente	7	30%		12	52%	
	Escasamente	14	61%	61%	4	17%	17%
	No logrado	0	0%		0	0%	
Proceso de producción escrita	Totalmente	3	13%	61%	10	43%	65%
	Medianamente	11	48%		5	22%	
	Escasamente	9	39%	39%	8	35%	35%
	No logrado	0	0%		0	0%	
Organización general	Totalmente	2	9%	13%	12	52%	100%
	Medianamente	1	4%		11	48%	
	Escasamente	11	48%	87%	0	0%	0%
	No logrado	9	39%		0	0%	

El aspecto que más mejoró fue el de la organización general, probablemente por su bajo nivel de complejidad. En cuanto al contenido, la mayoría de alumnos logró escribir secciones con ninguna o poca información faltante. Finalmente, los aspectos de claridad y normativa, identificados en la tabla como proceso de producción escrita, experimentaron la mejoría más leve, presumiblemente por su mayor complejidad.

Los alumnos explicaron que recurrieron a la guía y a la rúbrica de evaluación para orientar su proceso de escritura, pero que olvidaron hacer uso de las preguntas de verificación. La corrección procesal fue algo nuevo para muchos de ellos e implicó una carga mayor a la que esperaban tener en la asignatura Pasantía Empresarial. Sin embargo, al final, muchos reconocieron que esta estrategia les ayudó a aprender. El hecho de haber asignado calificaciones en el desarrollo del proceso, parece haber motivado a los estudiantes a aplicar la retroalimentación ofrecida y, por consiguiente, a mejorar sus escritos.

Conclusión

Los resultados logrados mediante la implementación de las estrategias innovadoras de escritura son satisfactorios. Es alentador saber que prácticamente todos los estudiantes pueden mejorar su competencia de escritura con la aplicación de una o varias de las

estrategias propuestas. Si bien es cierto que esto supone un esfuerzo adicional para el docente y para el estudiante, el desarrollo de la competencia se puede verificar cuantitativa y cualitativamente. Algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto consideran que se convirtieron en mejores escritores y que esto les ha servido en otras asignaturas.

La explicitación de guías y las preguntas de verificación resultaron fáciles de implementar. En vista de que la última herramienta no fue utilizada por los estudiantes en la medida esperada, en el futuro es preciso encontrar una mejor manera de fomentar su uso (por ejemplo, convirtiéndolas en una tabla de doble entrada y solicitando que se complete y se envíe junto con el borrador del texto que se esté trabajando).

La corrección procesal implicó una inversión considerable de tiempo y esfuerzo por parte de la docente, especialmente al principio, cuando se realizaron revisiones minuciosas y retroalimentación muy detallada a los primeros borradores presentados por los estudiantes. Esta práctica fue mejorada en el transcurso de la investigación, lográndose un efecto similar con revisiones más generales y comentarios puntuales en el margen del trabajo.

La evaluación mediante rúbrica sirvió de guía a los alumnos y permitió a la docente agilizar el proceso de calificación. El instrumento precisa una cuidadosa elaboración inicial, pero una vez diseñado, puede ser adaptado fácilmente.

El ejercicio de revisión por pares fue llevado a cabo exitosamente; los estudiantes asumieron con seriedad el rol de correctores y dijeron haber disfrutado la experiencia de trabajo cooperativo.

El carácter no presencial de la asignatura, que se apoya en la plataforma virtual de aprendizaje de la Universidad, no fue un obstáculo para el desarrollo del proyecto. De hecho, facilitó el manejo organizado de los archivos presentados por los alumnos y la retroalimentación remitida por la docente a cada uno de ellos. También permitió un uso eficiente de recursos como el tiempo de los involucrados (pues no fue necesario desplazarse físicamente a un aula para entregar o recibir trabajos) y los materiales (ya que los textos fueron compuestos y revisados en formato digital).

En resumen, la competencia de escritura puede ser desarrollada en un corto período de tiempo mediante la estrategia de escritura como proceso en la cual el docente es un colaborador del alumno, no su juez. En efecto, las estrategias innovadoras implementadas incidieron de forma positiva en la mejora de la calidad de los escritos al involucrar activamente a los estudiantes en las diferentes etapas del proceso de escritura.

Nuestra reflexión personal al concluir la investigación y el Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior es que los docentes no debemos asumir que nuestros alumnos llegan a la universidad con los conocimientos que justamente han venido a aprender. La lectura y la escritura son fundamentales para acceder a los saberes de las diferentes áreas disciplinares en el nivel superior. Nuestra responsabilidad es contribuir con el desarrollo de estas competencias en nuestros estudiantes desde cada una de nuestras disciplinas para hacer de ellos mejores aprendices y profesionales.

Referencias

- Baroni, V. & Vallejo, M. B. (2008). Abriendo el aula a otras realidades: una experiencia de pasantías. *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Navarro, F. & Chiodi, F. (2013). Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académico-profesionales. El caso del informe de Práctica Profesional Supervisada en Ingeniería Industrial. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.

