



Fotografía: Archivo fotográfico de la DGECC, SC 2017

El soporte gramatical de las TIC para la escritura

Grammatical Support Tools and Writing

Texto recibido: 15 de septiembre de 2017.
Texto aprobado: 25 de septiembre de 2017.

Por: Oscar López Camacho

El presente artículo reflexiona sobre el empleo de las TIC, especialmente en torno a las herramientas que proporciona el procesador de textos, para la escritura de textos escolares por parte de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. El punto de partida es la encuesta diseñada y aplicada por un seminario conformado por profesores de diversos planteles de este bachillerato, donde se indaga acerca del uso de las TIC. Se aborda, en particular, el uso de las herramientas relacionadas con la gramática para la redacción, las cuales son subutilizadas por los alumnos.

Palabras clave: escritura, gramática, texto escolar, subutilización, procesador de textos.

The following article dwells on the usage of ICT in the production of papers by students of the Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), particularly focusing on the tools offered by word processors. Our starting point is an enquiry designed and applied by a seminar consisting of professors who belong to different campuses of the institution. The aim of this query was to explore the use of ICT. A particular emphasis is put on tools related to Grammar and Writing, which are being underused by students.

Keywords: writing, grammar, students' papers, underuse, word processor.

Introducción

Este artículo parte de la convicción de que en el contexto escolar o académico se lee para apropiarse de recursos a fin de poder escribir y que se escribe para ser leído, por uno mismo y por otros. En este sentido el primer lector del texto producido es, evidentemente, quien lo escribe, aunque esta primera y acaso única lectura se realice de una manera un tanto informal o apresurada. Así, al menos, quien primero comprende su texto, hipotéticamente, es el que lo produce.

Como docentes de materias centradas en la producción de textos, con los diversos nombres que pueden corresponderles (Español, Taller de Lectura y Redacción, etcétera), nos preocupamos porque nuestro estudiantado sea cuidadoso con sus textos. De este modo, es común que consideremos su escritura no sólo como la práctica de la que se genera un producto concreto, sino como un proceso que implica la activación de distintas operaciones a lo largo de varias etapas, cuyo resultado se manifiesta en la expresión de ese producto concreto.

Este proceso implica poner en práctica un conjunto de actividades alrededor de las cuales nuestros alumnos no suelen preocuparse demasiado, pues escriben en general con la premura que el trabajo académico exige, excepto quizá en los casos de textos a los que se asigna un mayor peso para la evaluación de un curso. Por lo tanto, podemos advertir en las aulas un notorio apresuramiento en la escritura de nuestro estudiantado, quien suele priorizar el rápido cumplimiento de la actividad indicada por encima de su cuidado. Esta falta de atención se debe en buena medida no sólo a las condiciones del trabajo escolar, sino, es justo afirmarlo, a nuestras dificultades como docentes para establecer un acompañamiento más próximo e individualizado al proceso mismo de elaboración de sus textos.

Ante esta situación, las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden aportarnos recursos que beneficien dicho proceso, sin que esto implique nuestra falta de involucramiento como docentes en su desarrollo. Puede asegurarse que en el bachillerato, particularmente, el empleo de las TIC se ha generalizado, por lo que las herramientas que nos proporcionan deben ser consideradas para volver más eficiente la producción de escritos. En este artículo, por consiguiente, me interesa reflexionar sobre la aportación de estas tecnologías a la escritura de textos académicos de los estudiantes de nivel medio superior, a partir de dos fuentes básicas: los datos obtenidos en una encuesta aplicada durante el periodo 2011-2012 en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y mi experiencia como docente en esta misma modalidad de bachillerato.

Dado que el tratamiento de este tema y la aportación de los recursos provenientes de estas tecnologías pueden abarcar un amplio rango de posibilidades, me limitaré a un área específica de la escritura: la estructura gramatical de los textos, entendida más bien en un sentido restringido como su estructura sintáctica.

Una encuesta como punto de partida

Integrado por docentes de diferentes planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Seminario Propuesta Educativa para la Comprensión de Lectura en Línea aplicó a finales de 2011 e inicios de 2012 una encuesta entre estudiantes de los diversos planteles donde trabajamos como docentes en el Área de Talleres, en las diversas asignaturas que conforman la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Se trató de una muestra no necesariamente representativa en términos de cantidad, sino más bien aleatoria y dirigida a los grupos que cada docente del Seminario atiende en sus correspondientes planteles: Azcapotzalco, Oriente, Sur y Vallejo. El estudio, por consiguiente, tenía un carácter exploratorio.

El total de estudiantes encuestados fue de 581, que en ese momento cursaban el primero o el tercer semestre de la materia en los planteles mencionados: 340 mujeres y 241 hombres, la mayoría de 16 años en promedio. La encuesta constó de preguntas agrupadas en cinco rubros:

- el acceso a los **recursos tecnológicos**,
- la disponibilidad de **Internet**,
- el empleo del **procesador de textos**
- **la lectura en Internet** y, finalmente,
- los **hábitos de estudio**.

En relación con los dos primeros rubros, los **recursos tecnológicos** y la disponibilidad de **Internet**, la mayoría no tiene dificultades para acceder a ellos y a este servicio en su domicilio; destina alrededor de tres horas diarias a conectarse por Internet en casa, ya sea, según señala, para consultar o investigar sobre un tema escolar, o bien para estar en contacto con sus amigos. Asimismo, gran parte del estudiantado, ante las dificultades que se presentan, suele resolverlas por sí solo o con el apoyo de los amigos. A la mayor parte de los encuestados le interesa tanto el diseño, como los textos de los sitios consultados y se reconoce como asiduo usuario de las distintas redes sociales. Igualmente, la abrumadora mayoría considera que Internet contribuye a su desarrollo académico.

En cuanto a los últimos rubros, la **lectura en Internet** y los **hábitos de estudio**, cabe destacar que la mayoría lee en línea para distraerse e informarse, se le dificultan los textos científicos y los literarios, prefiere leer textos que contienen palabras e imágenes, suele tener abiertos al mismo tiempo más de cinco sitios para elaborar un trabajo escolar, entre los que destacan los propios de las redes sociales. Pese a que acepta que esta actividad obstaculiza su desempeño académico, la mantiene como una práctica generalizada. Además se asume como lector cuidadoso que detecta la confiabilidad de un sitio en relación con otro y que extrae de Internet más de la mitad de la información exigida para la elaboración de un trabajo escolar, la cual suele incorporar mediante el recurso de "copiar y pegar" y que sólo, según su apreciación, alrededor de la tercera parte de sus maestros advierte.

Respecto del **procesador de textos**, si bien la encuesta no fue exhaustiva en su tratamiento, pues sólo planteó cinco preguntas explícitas, sí permite acercarnos a su empleo para vincularlo con la reflexión en torno a la estructura gramatical de los textos que produce nuestro alumnado, entendida, como se mencionó, en un sentido restringido a su estructura sintáctica.

La primera pregunta número 14 de la encuesta, se refiere a la utilización del procesador de textos, a la cual casi la totalidad de los estudiantes respondió positivamente. A la número 15, en torno al tipo de procesador empleado, igualmente casi todos señalaron Word como el de uso más frecuente. La pregunta 16 inquirió acerca de las herramientas de mayor empleo para la escritura de sus textos escolares. En orden descendente, indicaron como las más dignas de destacar: ortografía y gramática, autocorrección y diccionario. En un segundo plano, aparecieron: proteger documentos y sinónimos.

La pregunta 17 indagó sobre los diversos elementos del "diseño de documento" o página. Sus respuestas enfatizaron, también en orden descendente, el manejo del tipo de fuente; las negritas, las cursivas y el subrayado; así como el interlineado. Igualmente, precisaron que suelen acudir, aunque en menor grado, a la alineación de párrafo, los márgenes, la sangría y a hacer o rehacer la escritura. La última pregunta de este bloque, la número 18, se centró en la utilización de los elementos de la pestaña "Insertar". También en orden descendente, puntualizaron que se apoyan con mayor frecuencia en las imágenes, las tablas, la numeración de página y la nota a pie de página. La bibliografía, los encabezados y los hipervínculos son empleados en menor grado.

La limitada continuidad del proceso

En general, podemos afirmar que hay un alto grado de coincidencia entre las respuestas obtenidas y los textos escolares elaborados por los estudiantes para su entrega formal a lo largo de los cuatro cursos que conforman el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Quienes nos dedicamos a su revisión, advertimos esta cercanía entre las respuestas externadas y los escritos concretos que en forma impresa o digital someten a nuestra consideración.



Fotogr



grafía: Archivo fotográfico de la DGECCCH, SC 2017

Un primer aspecto a destacar es el relacionado con la disponibilidad de la herramienta tecnológica como apoyo para el desarrollo del proceso de escritura de nuestros estudiantes. Por un lado, mantienen la tradición de la escritura en su manifestación “amanuense”, es decir, siguen escribiendo a mano sobre hojas en sus cuadernos, con letra predominantemente de molde y, en segundo lugar, cursiva. En este sentido, nuestro Colegio continúa propiciando esta práctica formativa de la escritura. Por otro lado, es evidente que el contexto escolar requiere no sólo de este último tipo de escritura, sino que exige producir textos cada vez más formales. Sin duda, las herramientas proporcionadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación representan un apoyo de primera mano para la realización de estas actividades, pues su amplitud de recursos para facilitarlas permite que nuestro estudiantado pueda superar varias dificultades del proceso de escritura.

Como se advirtió en el primero y segundo bloques de preguntas, en torno a los **recursos tecnológicos** y la disponibilidad de **Internet**, así como en el cuarto y quinto, la **lectura en Internet** y los **hábitos de estudio**, la abrumadora mayoría no tiene dificultad para disponer, apropiarse y usar estos recursos tecnológicos con mucha familiaridad tanto dentro como fuera de la escuela. En relación con este último señalamiento, no hay duda (o al menos no debería haberla) de que el sistema escolar se ha encargado de promover el uso explícito y sistemático de estos recursos, debido a que éste lo suele plantear en sus programas académicos y lo fortalece con la petición de trabajos escritos sustentados en su empleo.

El acceso es generalizado, lo cual representa un apoyo considerable para los docentes del Área de Lenguaje y Comunicación en especial. Sin embargo, advertimos que el hecho de disponer de la herramienta tecnológica no necesariamente facilita que nuestro estudiantado produzca textos escolares acordes con los requerimientos académicos de nuestros programas de formación a nivel medio superior. De este modo, es evidente que el procesador de textos Word no resuelve todos sus problemas de escritura. La revisión de sus escritos nos muestra que estamos lejos de alcanzar la meta de integrar esos recursos al óptimo desarrollo de su competencia comunicativa y, en particular, de su competencia textual en relación con la producción de escritos.

Un segundo aspecto de no menor relevancia es el vinculado con el hecho de que, pese a estas limitaciones, nuestros estudiantes manifiestan avances en el desarrollo de sus procesos de escritura. Las respuestas en relación con el uso específico del procesador de textos y la lectura de sus escritos escolares nos permiten sostener que, de acuerdo con el nivel educativo que cursan, suelen mostrar un manejo aceptable, si bien insuficiente, de las diversas herramientas de ese programa de procesamiento.

De las preguntas de este bloque, procesador de textos, la número 16 se centra en los elementos vinculados con el contenido de los escritos (ortografía y gramática, autocorrección y diccionario, en primer término); la 17 y la 18 consideran aspectos formales o de disposición espacial en relación con la producción de textos: diseño del documento y manejo de la inserción de diversos elementos en el documento escrito, respectivamente. En rigor la única pregunta que aborda la estructura sintáctica en la escritura de nuestros estudiantes es la 16, para la cual ya habíamos indicado que asumen como herramientas de mayor uso, en orden decreciente: ortografía y gramática, autocorrección y diccionario.

Problemas de ortografía y autocorrección (erratas en su mayoría) son marcados en el procesador con una línea ondulada roja o azul, en tanto que los gramaticales (sintácticos) suelen ser subrayados con una línea ondulada verde. No hay por qué negar la honestidad de la respuesta a la pregunta 16 en el sentido de que, cuando nuestro estudiantado observa un subrayado rojo, advierte que algo no está del todo bien en la articulación de palabras que conforman sus enunciados, puesto que en la revisión habitual de sus escritos nos damos cuenta de que algunos de ellos hacen un esfuerzo por corregir varias de esas deficiencias. No obstante, también conviene aclarar que con mucha frecuencia sus escritos, sobre todo impresos, no muestran la debida atención a esos señalamientos. De esta manera, a menudo nos encontramos con textos plagados de faltas de ortografía y erratas, así como de fragmentos carentes de cohesión sintáctica, que suscitan párrafos incoherentes.



Conclusiones

La revisión constante de textos escolares nos lleva a plantear que sus problemas no radican sólo en el empleo poco adecuado de las herramientas que proporcionan las TIC, sino que provienen de otras fuentes. Nuestro estudiantado suele comportarse de manera acorde con un hábito sólidamente arraigado y fomentado en la educación básica, el cual muchos docentes de nivel medio superior encontramos perjudicial: ante la ausencia generalizada de la revisión de textos y su correspondiente corrección, escribe sin la atención requerida, por lo tanto produce textos que la mayoría de las veces no cumplen con las exigencias apropiadas.

Esto implica que acostumbran apreciar su texto escrito en forma global, sintética, como un todo acabado, que no necesita ser fragmentado analíticamente para su revisión y posterior corrección. De ello se sigue que, una vez terminada por lo regular su primera y única versión, nuestro alumnado advierte que la tarea ha sido concluida y no encuentra necesario volver a ella para hacer los ajustes requeridos. No cree por lo tanto necesario hacer las correcciones pertinentes a sus textos, pues suele considerar que éstos, salvo con pequeños errores, están bien escritos, porque cumplen con lo solicitado por sus docentes.

En caso de efectuar algunas correcciones, nuestro estudiantado realiza las mínimas señaladas por el procesador de textos: erratas y faltas de ortografía, sobre todo; las indicadas como deficiencias de orden sintáctico o gramatical (concordancias de diferente naturaleza, en su mayoría, donde se marca el error y la sugerencia de cambio) son atendidas en menor grado, dado que no piensa que ameriten la corrección o, lo más posible, no advierte el error como tal debido a su limitado conocimiento de la estructura sintáctica de su lengua, lo que impide hacer las modificaciones exigidas.

Así, resulta evidente que una gran cantidad de los textos escolares producidos carece de cohesión y coherencia. Esta carencia los vuelve incomprensibles para los docentes que los revisan con cuidado, aunque no necesariamente para sus productores, quienes no advierten la ausencia de esas importantes propiedades del texto, debido a la práctica habitual proveniente de la educación básica arriba mencionada y al limitado desarrollo de su competencia textual. La continuidad del proceso de leer y escribir en el bachillerato se ve, por consiguiente, restringida.

Referencias

- Alvarado, M. (coord.). (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bronckart, J. (s.f.). Coherencia y cohesión. Recuperado de <http://docentes.leer.es/2009/07/25/coherencia-y-cohesion-jean-paul-bronckart>
- Cassany, D (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Escritura estructurada. Cómo aprender a usar el software 'inspiration' para enseñar a escribir párrafos. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EIEscrituraEstructurada.php>
- Orozco, J. (coord.). (2010). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México: CCH-UNAM