



COLECCIÓN

**Desarrollo del lenguaje
y didáctica de las lenguas**

DIRIGIDA POR

Dora Riestra

Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas

El nombre de la colección nos presenta un desafío muy actual en el debate entre diversos campos de las ciencias humanas/sociales, cuyos conocimientos, por lo general, no se interrelacionan a menudo en las investigaciones.

Si bien el lenguaje como actividad humana constituye un objeto de investigación abordado por filósofos, lingüistas, psicólogos, sociólogos, historiadores, biólogos, físicos, etc., los sesgos de las formaciones disciplinares producen recortes metodológicos que no permiten abordar la complejidad del lenguaje humano.

En este espacio, como temática central, desde una búsqueda que sostiene la indisección del comportamiento y el desarrollo humanos, se presentarán aportes teóricos sobre el lenguaje humano en su carácter de actividad social y discursiva, en la dimensión de dinámica histórica del desarrollo de las personas y de la sociedad.

En consecuencia, se privilegiarán las investigaciones en didáctica de las lenguas que consideren estas mismas dimensiones activas y dinámicas del lenguaje y del desarrollo humano, teniendo en cuenta que cada lengua natural constituye un sistema específico, portador de valores culturales particulares. Se pretende así contribuir a los saberes sobre la constitución de las personas y sus capacidades discursivo-textuales, que no se reducen sólo a la cognición, sino que ahondan en el conocimiento de los procesos genéticos de la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

Diseño: Gerardo Miño
Composición: Laura Bono

Edición: Primera. Agosto de 2016

ISBN: 978-84-16467-51-8

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores s.l.

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

En Buenos Aires: Miño y Dávila srl

Tacuarí 540
(C1071AAL)
tel-fax: (54 11) 4331-1565
Buenos Aires, Argentina

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com



STELLA MARIS TAPIA

La corrección de textos escritos

Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS | 13 |
| INTRODUCCIÓN | |
| Corregir, un problema de la práctica docente | 15 |
| CAPÍTULO 1 | |
| La corrección como práctica del docente de Lengua..... | 17 |
| 1. ¿Qué se entiende por corrección en los ámbitos educativos?..... | 18 |
| 1.1. Conceptos que circulan en relación con la corrección..... | 19 |
| 2. Antecedentes de investigaciones sobre la corrección..... | 37 |
| CAPÍTULO 2 | |
| El lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de la lengua para estudiar las correcciones..... | 43 |
| 1. El lenguaje como actividad | 44 |
| 1.1. La acción verbal y el texto como producto empírico | 50 |
| 1.2. El papel del signo lingüístico en el desarrollo humano..... | 52 |
| 1.3. La relación entre lenguaje y trabajo | 56 |
| 2. Las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación en las ciencias humanas y sociales..... | 58 |
| 2.1. Las ciencias del lenguaje: sus objetos de estudio..... | 59 |
| 2.2. Las ciencias de la educación: los procesos formativos como objeto de estudio..... | 61 |

| | |
|--|----|
| 3. La didáctica de la lengua entre las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación: un campo en proceso de formación..... | 64 |
| 3.1. El objeto de estudio de la didáctica de la lengua: la transposición didáctica..... | 68 |
| 3.2. Las prácticas de referencia en la transposición didáctica: los géneros textuales | 70 |
| 4. Definición de corrección y deslindes del concepto..... | 74 |
| 4.1. El espacio de las correcciones: la Zona de Trabajo | 75 |
| 4.2. La relación entre corrección y evaluación | 78 |
| 4.3. Corrección y norma lingüística..... | 82 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----|
| Metodología | 89 |
| 1. El problema de investigación..... | 89 |
| 2. Objeto de estudio y metodología | 90 |
| 2.1. El análisis de las correcciones como acción comunicativa.... | 91 |
| 2.2. El análisis del corregir como acción en el trabajo docente ... | 95 |
| 3. La recolección de datos. Selección de dos niveles de enseñanza | 97 |
| 3.1. ¿Investigar las faltas de los alumnos o investigar las prácticas docentes?..... | 99 |
| 3.2. Las entrevistas | 100 |
| 4. Población..... | 102 |
| 5. Hipótesis | 105 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|-----|
| ¿Qué se corrige?..... | 107 |
| 1. El análisis de las consignas..... | 107 |
| 2. Las categorías de análisis de las correcciones | 112 |
| 2.1. Correcciones globales | 112 |
| 2.2. Correcciones de sentido..... | 123 |
| 2.3. Correcciones de forma | 132 |
| 3. ¿Qué se corrige en nivel medio?..... | 139 |
| 3.1. Correcciones globales | 142 |
| 3.2. Correcciones de sentido..... | 145 |
| 3.3. Correcciones de forma | 146 |
| 4. ¿Qué se corrige en la universidad? | 148 |
| 4.1. Correcciones globales | 154 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 4.2. Correcciones de sentido..... | 158 |
| 4.3. Correcciones de forma..... | 159 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|-----|
| ¿Cómo se corrige?..... | 165 |
| 1. Los modos de corregir: enunciados, marcas, enmiendas..... | 167 |
| 1.1. Enunciados..... | 167 |
| 1.2. Marcas..... | 170 |
| 1.3. Enmiendas..... | 175 |
| 2. ¿Cómo se corrige en nivel medio?..... | 182 |
| 2.1. Enunciados..... | 184 |
| 2.2. Marcas..... | 189 |
| 3. Enmiendas..... | 193 |
| 3. ¿Cómo se corrige en la universidad?..... | 195 |
| 3.1. Enunciados..... | 196 |
| 3.2. Marcas..... | 201 |
| 3.3. Enmiendas..... | 205 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---|-----|
| ¿Qué dicen los docentes acerca de qué, cómo y para qué corrigen?.. | 211 |
| 1. Las dimensiones del trabajo docente: el trabajo real y el trabajo representado..... | 211 |
| 2. ¿Qué es corregir para los docentes?..... | 216 |
| 2.1. El malestar que genera corregir..... | 218 |
| 2.2. Motivos e intenciones de corregir..... | 222 |
| 2.3. Concepciones sobre evaluación y corrección..... | 224 |
| 2.4. Corregir como saber hacer práctico..... | 231 |
| 3. Concepciones sobre los efectos de las correcciones: los efectos buscados y la percepción de los efectos logrados..... | 235 |
| 3.1. La percepción de los efectos de la corrección sobre la relación interpersonal docente-alumno..... | 242 |
| 4. Objetos de enseñanza y de corrección..... | 245 |
| 5. Los saberes profesionales de referencia y la corrección..... | 251 |

CAPÍTULO 7

| | |
|--|-----|
| Conclusiones..... | 257 |
| 1. Las correcciones como textos dialógicos..... | 257 |
| 2. El papel de la corrección dentro del trabajo docente..... | 259 |

| | |
|--|-----|
| 2.1. Relación entre lo que hacen y lo que dicen los docentes | 259 |
| 2.2. Tensiones en la tarea de corregir | 263 |
| 2.3. Algunas consideraciones teóricas desde el interaccionismo sociodiscursivo..... | 265 |
| 3. ¿Es posible analizar la propia corrección?..... | 267 |
| 4. Algunas conclusiones para seguir investigando | 270 |
| Referencias bibliográficas..... | 275 |

AGRADECIMIENTOS

Este libro es producto de la investigación de Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación defendida en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en diciembre de 2014, que contó con la dirección de la Dra. Dora Riestra. Le agradezco su guía: su lucidez teórica, su mirada crítica, su paciencia en las discusiones, la motivación y el aliento a lo largo de los años.

Esta investigación no hubiera posible sin la confianza depositada en mí por los docentes de la ciudad de San Carlos de Bariloche, que me facilitaron textos por ellos corregidos, abriéndome, así, el diálogo con sus alumnos. Tampoco, sin el cuestionamiento de las correcciones recibidas por mis propios alumnos, tanto universitarios como de nivel secundario, que me motivaron para procurar entender mejor y explicar este aspecto del trabajo docente.

Agradezco a mis compañeras de los proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Río Negro, en especial a María Victoria Goicoechea y Daniela Antista, por la comprensión y la disponibilidad para resolver problemas prácticos. Y, varios años antes, a mis docentes y compañeras en los proyectos de investigación en la Universidad de Buenos Aires; en particular a Melchora Romanos y Josefina Pagnotta, por haber despertado en mí, cuando era una muy joven estudiante de Letras, la pasión por investigar.

Mi reconocimiento a las autoridades de la Universidad Nacional de Río Negro por el apoyo institucional.

Por último, agradezco a mi familia, en especial a mi madre, Maestra Normal Nacional, que corregía con una lapicera de tinta violeta, por

seguir siendo una inspiración después de muchos años de ausencia; a Félix, por tanto que no podría siquiera comenzar a enumerar, y a mis hijas, Laura y Valeria, por su comprensión y por ser la motivación y la razón de mi actuar.

INTRODUCCIÓN

CORREGIR, UN PROBLEMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El interés por analizar la corrección como actividad en el proceso de enseñanza de la Lengua surge de la observación de que esta práctica docente suele considerarse una obligación, una rutina fastidiosa o un aspecto poco creativo del trabajo docente, que se descalifica en las frases cotidianas escuchadas entre los profesores: “Tengo una pila enorme para corregir”, “Me voy a pasar el fin de semana corrigiendo”...

“Corregir” deriva del latín “*corrĭgere*”, término formado a su vez por “*regĕre*”, “regir, gobernar” (Coromines, 2009). La etimología evoca que corregir es “*regir-con*”, con algo o alguien, o ser ayudado a ser regido. Y, en la práctica de corregir como tarea didáctica, se conjugan los sentidos de guiar, gobernar y reinar con otro. La voz autoral del alumno y la voz del docente rigen los textos que los alumnos escriben y que los docentes marcamos, señalamos, comentamos, tachamos y co-escribimos en mayor o menor grado. En el acto de corregir el alumno ha conferido la autoridad a un otro –el docente– para que interactúe con la palabra propia; ha participado a otro en (o ha delegado parcialmente) la autoría del propio texto.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo se articulan las palabras del docente en los textos escritos por los alumnos y cuáles son los efectos buscados, mediante la corrección, sobre el desarrollo de ellos.

Por otra parte, dado que la corrección forma parte de las acciones que el docente de Lengua realiza como parte de su trabajo, dedicándole a esta tarea muchas horas, se indaga por la relación entre la práctica, lo que se espera de ella y las características que hacen que se perciba como una tarea importante y rutinaria, a la vez.

La conformación de las correcciones es un fenómeno poco estudiado en su aspecto comunicativo, como interacción entre docente y alumnos, desde la Didáctica de la Lengua, y para el español como lengua materna. Hay referencias al tema que incluyen y subordinan la problemática al tema de la evaluación, pero carecemos de investigaciones que recorten este objeto de estudio.

En este sentido, esta investigación se plantea como objetivo general conocer cómo y para qué los docentes corrigen actualmente los textos escritos por los alumnos en las clases de Lengua.

Los objetivos específicos son:

- observar qué se corrige y las modalidades de la corrección para entender la congruencia entre la corrección y la consigna que guía los trabajos de escritura de los alumnos;
- conocer qué piensan los docentes acerca de lo que corrigen.

El primer objetivo implicó analizar qué se corrige, con qué características y modalidades se realiza esta tarea y qué congruencia se encuentra entre la corrección y la consigna, como instrumento planificado para analizar y evaluar la acción producida. Se observaron las relaciones entre consigna, tarea-objeto de enseñanza en la consigna en sentido estricto a la que responden los textos de los alumnos, corrección de la tarea e interacción docente-alumno en los textos producidos.

En esta dirección, el análisis procura conocer más sobre las dimensiones de la corrección en su aspecto comunicativo, sin confundirlas con las dimensiones evaluativas, que dan cuenta de cómo ha valorado un docente el producto de la acción de lenguaje del alumno.

El segundo objetivo concierne a indagar en el trabajo docente, específicamente en la acción de corregir, como trabajo representado, como conocimiento práctico y como posibilidad de explicitar aquello que se realiza y aquello que se espera como efecto en los alumnos.

CAPÍTULO 1

LA CORRECCIÓN COMO PRÁCTICA DEL DOCENTE DE LENGUA

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, corregir es “Enmendar lo errado / Advertir, amonestar, reprender / *Dicho de un profesor: señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación / disminuir, templar, moderar la actividad de algo*” (2001).

En esta definición, corregir se asocia en general con el error, con una evaluación negativa que supone una mala actuación o un defecto. En la acepción que he destacado mediante itálicas, destinada a la acción docente, no necesariamente “señalar” supone suplir el error por una forma “correcta” y, antes bien, el significado se asocia con la “calificación”.

En la definición del *Diccionario de uso del español* (Moliner, 2007) se acentúa la ambigüedad de corregir:

Quitar las inexactitudes, los errores o las imperfecciones de una cosa hecha por alguien... Graf. Repasar las pruebas de imprenta, quitar los errores, hacer modificaciones en ellas, etc., antes de la impresión definitiva. *Repasar un profesor los ejercicios de los alumnos y señalar las faltas, aunque no las corrija*. 2. Quitar un defecto físico... 5. Decirle a alguien que ha obrado mal o ha hecho mal cierta cosa. Censurar, reprender. Hacerlo así habitualmente, por ejemplo a los niños, para educar o enseñar: “Si no les corriges, no pueden llegar a hacerlo bien. A los niños hay que corregirles...”.

En la acepción referida a la práctica docente (destacada con itálicas), puede observarse la polisemia entre “corregir” (en el sentido de desarrollarse una práctica docente) y “corregir” como sustitución de errores por formas correctas.

En otras palabras: además de asociarse con la evaluación, en un sentido amplio de valorar algo como errado, inexacto, imperfecto, las definiciones anteriores coinciden en recoger el sentido de la especificidad de una tarea que desarrolla un profesor y el corregir como marcar o quitar un error.

Las acepciones de los diccionarios revelan que “corregir” y “corrección” son conceptos ambiguos, polisémicos, que evocan los sentidos personales con los que se revisten estas palabras.

En este capítulo se delinearé, en primer lugar, qué se entiende por corrección, como una primera aproximación a la tarea que realizan los docentes, mediante la revisión de propuestas didácticas y, en segundo lugar, se expondrán dos investigaciones que constituyen antecedentes del tema.

1. ¿Qué se entiende por corrección en los ámbitos educativos?

En los ámbitos educativos, corregir es una práctica que consiste en que un docente realice anotaciones y marcas sobre los textos escritos por los alumnos. Aunque son probables las correcciones de textos orales, y de hecho, suceden en las aulas intervenciones en las que el docente hace “correcciones” de diferentes niveles que abarcan desde la pronunciación, la entonación, hasta la producción de textos en géneros orales (exposición oral, debate, entrevista), la práctica usual, desde el sentido común, identifica las correcciones con la materialidad de la birome (“de algún color que resalte”) sobre el papel y, en particular, para el docente de lengua, con el trabajo de señalar errores de ortografía y de sintaxis sobre las tareas escritas por los alumnos.

La corrección consta de las siguientes características, que enumeramos para diferenciarla de otras prácticas didácticas relacionadas con ella:

- a) se trata de una acción de lenguaje que se realiza en el tiempo –en un tiempo que no coincide con el tiempo del aula y que suele ser diferido–;
- b) el agente o autor de esa acción de lenguaje es un docente;
- c) se lleva a cabo con instrumentos: escritura y marcas que se corresponden con un código lingüístico y no lingüístico;
- d) en un espacio (en el soporte papel o bien en un soporte informático);
- e) tiene un carácter documental, deja una huella en ese soporte;

- f) el autor de esa acción verbal enuncia o marca un enunciado ajeno,
- g) la corrección puede formar parte de un proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos pero, a los fines de esta investigación, será concebida en forma independiente de este proceso.

1.1. Conceptos que circulan en relación con la corrección

Por ser la didáctica una disciplina de intervención, consideraremos en este apartado las propuestas didácticas y el relato de prácticas. Asimismo, se identifican trabajos en los que la corrección es un tema subordinado a la escritura o bien a la evaluación, pero que no se centran en la corrección como objeto de estudio.

En particular, interesa observar la continuidad y las rupturas entre líneas de análisis y de intervención con algún grado de incidencia sobre la enseñanza de la lengua materna en Argentina, en los diseños curriculares y en los programas de formación docente.

En primer lugar, se presenta un conjunto de propuestas didácticas sobre la corrección sustentadas en investigaciones de la escritura que, en torno a los años 1980, en Estados Unidos, y para el inglés como lengua materna, se proponen la conformación de una teoría acerca de las intervenciones que los profesores realizan en los trabajos escritos por los alumnos.

En segundo lugar, nos detendremos en las obras de autores de la península ibérica que trabajan sobre la didáctica del catalán y del español, en particular, en *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (1993), de D. Cassany, por referirse estrictamente a la corrección como tema. Este autor fue difundido en los circuitos editoriales y áulicos en Argentina en el contexto de la reforma educativa de la escuela media de los años noventa, en el siglo pasado, en consonancia con el enfoque comunicativo que subyace a los Contenidos Básicos Comunes para la EGB (1994).

En tercer lugar, se reseñan propuestas didácticas en Argentina, donde la corrección se aborda en relación con las prácticas de escritura y/o con la evaluación.

1.1.1. El profesor responde para que el alumno revise. Autores norteamericanos

En Estados Unidos, hacia comienzos de la década de 1980, profesores e investigadores como Lees (1979), Freedman (1979), Lamberg (1980),

Butler (1980), Bartholomae (1980), Williams (1981), Sommers (1982) y Haswell (1983), entre otros, intentaron explorar la forma en la que los docentes interactúan con las composiciones escritas por sus alumnos y con los errores que en ellas se encuentran.

El eje común que nuclea estos artículos es un diagnóstico sobre la falta de investigación acerca de lo que los docentes hacen al atender a los trabajos de los alumnos en los niveles de educación superior (*college* y universidades). Parten de una desconfianza generalizada en que las escrituras y las marcas que los docentes realizan habitualmente generen un efecto positivo sobre los estudiantes: según estos autores, las correcciones no resultarían positivas en función de la escritura de textos futuros.

Proponen estudiar las “respuestas” a los trabajos de los alumnos, trazando una delimitación entre la **corrección**, cuyo significado se restringe a la demarcación de errores ortográficos y morfosintácticos, y la **respuesta**, que contemplaría una mirada global sobre el trabajo de escritura y sus diferentes niveles de complejidad. La traducción literal de “response” como “dar respuesta” o “responder” busca conservar el sentido de la bibliografía original: los enunciados que los docentes producen se inscriben en una relación de diálogo con los escritos por los alumnos.

Lees (*op. cit.*) distingue los roles que el docente asume al responder los escritos de sus alumnos. Diferencia siete modos de respuesta a partir de una corrección de un texto empírico realizado por un alumno:

- a) corrección;
- b) evocación de emociones como lector (las opiniones personales del docente);
- c) descripciones;
- d) sugerencias;
- e) preguntas;
- f) recordatorios, y
- g) asignaciones de tareas.

Entiende por corrección, en sentido estricto, aquello que el docente inserta como una forma supuestamente preferible donde el estudiante ha escrito erróneamente. Según la autora, el riesgo que conlleva este tipo de marcas en los trabajos de los alumnos, es que les sugiere que, eliminando un conjunto relativamente menor de errores y adquiriendo el dominio de ciertas convenciones estilísticas, sus escritos mejorarían notoriamente. En cambio, juzga deseables las asignaciones de tareas,

en tanto indicaciones de que es necesario volver sobre el escrito y concebirlo como una instancia sujeta a revisión. Una asignación de tareas es ejemplificada mediante las preguntas que la docente podría escribir en el texto del alumno para que éste realice una actividad de escritura complementaria. Sería equivalente a una nueva consigna de escritura para que el alumno reelabore un aspecto de su texto, como medida para que revea un tema o para que use aquello que ya había mencionado antes y diga algo nuevo:

La importancia de este método yace en forzar a los alumnos para que reconsideren lo que ellos han escrito y, por consiguiente, para tratar un trabajo como si representara un estado de desarrollo de las ideas antes que la única cristalización posible de ellas (*ibidem*: 372, trad. propia).

La categorización de Lees sobre los modos de responder los textos no se basa en marcas lingüísticas que permitan reconocer esos diferentes modos de intervención en los trabajos de los alumnos y, como afirma la autora, los criterios para clasificarlos son arbitrarios.

El análisis de Freedman (*op. cit.*) también se basa en las acciones que los docentes realizan, observando por una parte qué tienen en cuenta para la calificación de los escritos y, por otra, qué elementos de los textos de los alumnos tienen influencia preponderante en su calificación. Para ello, toma como datos empíricos las calificaciones otorgadas por distintos docentes a diferentes escritos recreados artificialmente a partir de trabajos de alumnos, según las categorías que se buscan analizar: contenido, organización, estructura de las oraciones y mecanismos (selección de ítems lexicales de acuerdo al uso y puntuación). Asevera que los docentes calificaron mejor aquellos textos que tenían un desarrollo coherente, una presentación lógica de las ideas y una organización ordenada en párrafos con transiciones marcadas entre ellos. La autora critica la enseñanza de la lengua centrada en la estructura oracional. Concluye en que una pedagogía para enseñar a escribir debería priorizar el desarrollo de las ideas lógicamente y que el texto brinde la cantidad de información necesaria para el auditorio, ya que son aspectos socialmente más valorizados que la estructura de las oraciones y la puntuación.

Sommers (1982) se pregunta cuándo los comentarios de los docentes son capaces de provocar una revisión por parte de los alumnos. Observa que la revisión es una acción que lleva a cabo el escritor (Sommers, 1980), propia de la escritura por antonomasia, ya que la oralidad resulta irreversible. Pero, asegura que a partir de modelos de escritura que pos-

tulan procesos lineales, los alumnos aprenden a concebir al significado como objeto que se puede plasmar en el escrito. El contraste entre lo que hacen los estudiantes y los escritores profesionales o experimentados lleva a Sommers a sostener que la revisión para los estudiantes afecta al plano de la frase o el de la oración, como si la escritura fuera una traducción de la oralidad a un lenguaje más formal. En cambio, los escritores expertos conciben a la escritura como la construcción de significados, y por tanto, imaginan que un lector reorienta su revisión, lo que les permite generar reescrituras del texto que afectan la planificación general. Sommers (1982) señala contradicciones en las respuestas de los docentes, consistentes en comentar los escritos para que los estudiantes los revisen, al tiempo que se marcan errores de sintaxis, ortografía y otros aspectos. Atribuye esto a la confusión entre proceso y producto, e indica que muchos profesores usan comentarios en los borradores como si se trataran de trabajos terminados, que no requirieran de revisión. La autora identifica un proceso de apropiación del texto por parte del docente, cuyo efecto es contraproducente para los objetivos pedagógicos, entre ellos, por la falta de revisión del alumno de aquellas partes que no han sido comentadas. Otro efecto que la autora reconoce es la falta de especificidad de los comentarios de los docentes, que no se relacionan concretamente con la actividad realizada:

Pero decirles a los alumnos que hicieron algo mal no es decirles qué hacer al respecto. Para ofrecer una estrategia de revisión útil al alumno, el docente tiene que anclar esa estrategia en las especificidades del texto del alumno (*op. cit.*: 153, trad. propia).

Estos comentarios no pueden ser considerados guías o intervenciones que procuren la mejora del significado global del escrito. Para la autora, es necesario romper con las convicciones de los alumnos acerca de que sus borradores están completos y coherentes, en lugar de encontrar errores o mostrarles a los alumnos cómo “emparchar” partes de sus textos. Por lo tanto, según Sommers, en las respuestas del docente deberían privilegiarse los comentarios que enseñen a los estudiantes a revisar sus textos en procura de la construcción del significado; esta revisión es comparada con lo que un escritor profesional suele hacer.

Por su parte, Haswell (*op. cit.*) propone un método de corrección que consiste en hacer marcas en los márgenes y que los alumnos utilicen estas “pistas mínimas” para reparar sus textos. De esta forma, se provee a los estudiantes de un elemento que actúa como “retroalimentación”

antes y después de la revisión, a la vez que, como los errores superficiales son marcados con una cruz en el margen, la atención se puede mantener en los errores que califica como “más sustanciales”. Según este autor, las marcas tendrían el efecto de generar un enigma para los estudiantes, que tienen que revisar activamente los textos, a la vez que les enseñan que el docente asume inicialmente que la fuente del error fue la falta de atención y no la ignorancia. Por último, esta minimización de comentarios juzgantes redundaría en que no se dañe el diálogo docente-alumno por “exceso de información”, en tanto el docente no percibe un gasto de tiempo y energía inconmensurable en relación con los resultados obtenidos, y en tanto no se desequilibra el rol protagónico que el alumno debe asumir en la situación de enseñanza y de aprendizaje. Podemos señalar la impronta de la teoría chomskiana en el método de Haswell ya que se atribuyen 60% de los errores (aquellos que los alumnos pueden corregir) a una falta en la “actuación” y no en la competencia o el conocimiento de la lengua, a la vez que hay una calificación, en el orden del texto, de tipos de errores según los criterios de superficial-profundo, que dan cuenta de las transformaciones que la gramática generativa postuló como modelo, aplicadas a cómo los alumnos aprenden una lengua. El modelo de la gramática generativa de Chomsky de 1957 (traducido en 1971) postula que existen operaciones transformacionales que permiten explicar las estructuras superficiales a partir de estructuras profundas o subyacentes. Chomsky destaca la continuidad de su teoría con la tradición racionalista de la lingüística europea del siglo XVII, cuyas bases asienta en Descartes y la gramática de Port Royal –lo que denomina “lingüística cartesiana” (Chomsky, 1969)–. La “estructura profunda” de la frase es una estructura básica que determina su interpretación semántica, y que Chomsky entiende como el aspecto interno del lenguaje: “cómo se exprese un pensamiento” (*op. cit.*: 78), mientras que la “estructura superficial” o aspecto externo es la “apariencia física” en la lingüística cartesiana y se relaciona con la forma física de la expresión efectiva, con la forma percibida o pretendida. Este dualismo, aplicado a las correcciones, según la propuesta de Haswell, genera que el docente pueda deslindar “las ideas” de “cómo están expresadas” y, disociando una de otras, priorice la idea o estructura profunda –sustentada en un paradigma representacionista del lenguaje, como veremos luego– por encima de la forma o expresión de la idea.

Lamberg (*op. cit.*) también propone estrategias para el trabajo en el aula, a partir del concepto de “retroalimentación”, que agrupa los comen-

tarios y la corrección que un docente o un par realizan de un texto como lectores y la retroalimentación que el mismo escritor realiza (“provista por uno mismo”). Define retroalimentación como la información, en una actuación, que afecta la actuación siguiente porque dirige la atención hacia cuestiones que anteriormente no habían sido consideradas, enfatizando que, para que haya retroalimentación, deben verse efectos en el producto futuro de una actuación. Si no hay efectos a partir de las correcciones de un docente, por ejemplo, no habría retroalimentación. Los estudios comparativos de los efectos de la retroalimentación (de docentes, de pares o del autor mismo, a partir de escalas cuantitativas y cualitativas) en oposición a grupos de control que no recibieron retroalimentación, llevan a Lamberg a señalar que ésta es motivadora; sin embargo, considera que la corrección de los docentes suele no funcionar como tal porque muy pocos alumnos atienden a las marcas. En consecuencia, propone estrategias para que sean los pares o los mismos alumnos quienes se corrijan a partir de grillas provistas por el docente.

Distinguiendo entre lo que el docente piensa al corregir los escritos y las marcas que efectivamente realiza, Butler (*op. cit.*) se centra en el significado afectivo que pueden tener las correcciones para sus alumnos, en particular, alumnos de cursos remediales de nivel universitario. Dos presupuestos fundamentan sus razones para no corregir a los estudiantes: por una parte, la falta de comprensión entre profesores y alumnos; por otra parte, la inhibición que implica mostrarle al alumno sus errores. Razona que un mal escritor es un lector malo y, por ello, los alumnos de remediales difícilmente pueden leer comprendiendo las correcciones de sus profesores. Asimismo, considera que una corrección exhaustiva de la gramática y la ortografía atentarían contra el estudiante, quien, frustrado por las marcas en su escrito, no volvería a compartir sus ideas con el profesor. Su propuesta es, en cambio, realizar comentarios como “Lindo”, “Estoy de acuerdo” o “No creo entenderte”, “Aquí hace falta un ejemplo”: aunque estos comentarios podrían no serle de ninguna utilidad a los alumnos, su fuerza, para Butler, radica en que no los desaniman de una manera frustrante. Establece, además, una distinción entre los objetivos de la enseñanza y de la corrección, concretamente: a los mejores alumnos se los corrige con comentarios y marcas en sus escritos para que desarrollen sus potencialidades y para que noten sus errores; a los alumnos remediales no se los corrige para que continúen escribiendo.

Con respecto al error, Bartholomae (*op. cit.*) y Williams (*op. cit.*) presentan pautas para entender a qué se considera como tal durante

la corrección. Bartholomae plantea una analogía con la enseñanza de la lengua segunda para analizar la “escritura básica” de los alumnos, es decir, la que presenta mayor cantidad de errores que los esperables. Busca describirla no por su grado de elaboración sintáctica, ya que sostiene que no se percibe una diferenciación en la madurez de la sintaxis de los escritores; por el contrario, los alumnos menos aventajados a menudo utilizan una sintaxis cuya superficie es más compleja que la de aquellos que dominan la escritura, lo que dificulta más sus tareas. En general, la selección lingüística en los escritos “básicos” viola las reglas, sin intención deliberada ni controlada. Esta escritura básica podría asimilarse a la que presentan los alumnos en la paulatina adquisición del dominio de los géneros académicos, en la medida en que contrastan las convenciones propias de los géneros y las ponen en juego con las representaciones idiosincrásicas sobre esas convenciones. En este sentido, para el autor resulta necesario indagar cuáles son las formas en las que los docentes leen los escritos “básicos”, como “policías de los errores”, en vez de pretender entender sus significados para realizar un diagnóstico y enseñar a partir de ellos.

Williams, por su parte, señala la complejidad que supone la percepción del error:

Grandes variaciones en nuestra definición de error, grandes variaciones en nuestra inversión emocional al definir y condenar el error, gran variación en la percepción de la gravedad de los errores individuales. Las categorías de error parecen que deberían ser como sí-no, pero los sentimientos asociados con las categorías parecen mucho más complejos (*op. cit.*: 155, trad. propia).

Para el autor, los sentimientos asociados con el error apelan a dos realidades físicas simultáneas: la hoja del texto escrito por el alumno y la gramática, no sólo como texto reglado, sino como experiencia del profesor. Cuando el docente corrige, opera volviendo conscientes los componentes del texto como palabras y oraciones; mientras que, cuando lee, los errores de uso ocurren en el transcurso del texto sin que alteren su comprensión. Aboga, por lo tanto, a repensar cómo se leen los trabajos de los alumnos, si desde la predisposición para encontrar sus errores o desde un pacto que permita trabajar sobre los errores a partir de una categorización: qué reglas gramaticales son violadas, y qué se hace frente a esa violación de las reglas (si motivan o no una respuesta, y si esta respuesta es favorable o no lo es). En muchos casos, señala el autor, los errores son triviales, lo que genera respuestas globales u holísticas, poco

específicas. En este sentido, sólo debería responderse a aquellos errores que obedezcan a violaciones de reglas gramaticales para una mayoría significativa de lectores. La consideración de cuáles son los errores más significativos, para Williams, requeriría de una investigación.

Griffin (1982) y Horvath (1984) proponen una síntesis de los artículos sobre el tema, en procura de la construcción de una “Teoría de la respuesta a los escritos de los estudiantes”; en este sentido, Griffin señala que existen muchas propuestas didácticas y métodos diferentes en orden de dar “mejores” o “más efectivas” respuestas a los trabajos de los alumnos, pero que muchas propuestas carecen de fundamentación teórica. Para desarrollar esta fundamentación, Griffin articula tres ejes: las orientaciones que los profesores realizan, sus respuestas verbales y las reacciones de los estudiantes ante las respuestas de los docentes. En relación con las tendencias u orientaciones, se remarcan algunos supuestos que influyen sobre las respuestas de los docentes, tanto la teoría del receptor del texto que lo concibe como un receptor pasivo de significados (en lugar de un constructor del significado del texto) como la ponderación que los docentes realizan del contenido y de las características de forma (estructuras de la lengua y corrección mecánica de errores). En cuanto a las respuestas mismas, se reseñan diferentes formas de clasificarlas, según en qué aspectos focalizan (en el contenido o en la forma, en aspectos semánticos o pragmáticos) o por el tipo de comentario que se produce, como la ya mencionada calificación de Lees. Por último, Griffin agrupa los aportes que recortan como objeto de estudio las respuestas de los alumnos ante las respuestas de los docentes, ya sea por su utilidad (cuáles son las que los alumnos entienden), ya por su reacción afectiva (cómo reaccionan ante el elogio y cómo ante la crítica, los comentarios negativos o la ausencia de comentarios).

Horvath (*op. cit.*), por su parte, también propone tres ejes ordenadores de una vasta producción bibliográfica sobre las respuestas a los alumnos, aclarando que su interés radica en la evaluación de los escritos con una intencionalidad formativa. Los tres ejes son: las respuestas que los docentes realizan en los escritos, las revisiones que realizan los alumnos como consecuencias de las respuestas y las propuestas alternativas. En primer lugar, Horvath agrupa los estudios de las respuestas de los profesores que abordan la evaluación y la corrección de los textos de los alumnos como productos. En segundo término, compila la bibliografía que permite explicar y guiar la revisión de los escritos concebidos como “productos en proceso”. Por último, reseña métodos considerados alter-

nativos a la corrección del docente, como la evaluación entre pares y la autoevaluación, las respuestas orales y en grupos pequeños, entre otros.

Un modelo teórico sustenta parcialmente la bibliografía sobre la corrección para el inglés lengua materna: el generativismo chomskiano. La teoría de Chomsky sobre el lenguaje –como ya anticipamos brevemente– parte de considerar que el lenguaje es innato (1977, 1998). Diferencia competencia de actuación. Se centra en la competencia lingüística como objeto de estudio, puesto que busca “proveer evidencia respecto de los mecanismos internos de la mente y los modos en que estos mecanismos funcionan al ejecutar acciones” (1998: 3). La actuación, en cambio, para Chomsky, da cuenta de cómo se actualiza la competencia en la realización de los hablantes y no puede ser estudiada, lo que deviene en que se desestime la actuación como objeto de estudio por considerarla un “epifenómeno” o fenómeno derivado de la competencia.

Podríamos sintetizar algunas consecuencias de la aplicación de este modelo teórico al estudio de las interacciones didácticas y a la realización de propuestas. En primer lugar, si los alumnos poseen en sus módulos mentales, de manera inconsciente, los conocimientos para llevar a cabo una conducta lingüística, se relega el papel de la enseñanza de la lengua y se restringe el rol del docente a un lugar subsidiario, por lo tanto, sus comentarios en los trabajos de los alumnos tendrán escaso efecto sobre sus respuestas posteriores. En segundo lugar, en tanto se desestima lo que los alumnos hacen, es secundario corregir sus errores –lo que entendemos por error tradicionalmente– y puede prescindirse de ello, ya que los errores no obedecen a un desconocimiento de la lengua materna, sino a una falla en la actuación, es decir, una actuación deficiente.

En síntesis, la temática de la corrección se observa como una preocupación propia de la enseñanza de escritura de la lengua inglesa en los niveles educativos superiores con especial auge en la década de 1980. Mediante un uso particular del término “**respuesta**” (*response*), en los autores reseñados puede identificarse la práctica que nosotros llamamos corrección como un momento de intercambio entre la enseñanza y el aprendizaje, una instancia de “retroalimentación” prevista por la evaluación (Anijovich, 2010). El sentido de la respuesta del profesor se encuentra en el efecto que produce sobre el alumno, en particular, en las acciones de revisión que puede o no generar.

Los autores norteamericanos reseñados anteriormente procuraron construir una teoría que dé cuenta de las respuestas a los alumnos. La diferencia con la investigación que presento es que ésta apunta a conocer

las especificidades de la corrección para la enseñanza del español-lengua materna anclando la acción de corregir en el sistema didáctico, en las relaciones entre docente y alumnos. Mi investigación se sustenta en un marco teórico epistemológico que enfoca las interacciones en el lenguaje, como desarrollaré en el capítulo 2, lo que supone:

- a) ubicar el texto empírico del alumno como lo efectivamente realizado por éste y no inferir, de modo desdoblado, los procesos mentales y cognitivos o las estructuras profundas que en el texto se reflejan; y
- b) priorizar la labor del profesor como un guiar procesos, siguiendo a Vygotsky, con una fuerte confianza en que es posible la enseñanza y como consecuencia de ella, el desarrollo; por lo tanto, supongo que de alguna manera la tarea de corregir es valiosa.

Los estudios sobre la corrección para el inglés lengua materna constituyen un antecedente porque en forma indirecta permearon la enseñanza del español como lengua materna en Argentina, a través de la difusión realizada por algunos autores de la península ibérica, principalmente Cassany, como veremos a continuación.

1.1.2. La indistinción entre corrección como estrategia del escritor, como propiedad textual y como práctica del docente. Autores españoles, entre el castellano y el catalán

La producción en Didáctica de la Lengua y la Literatura en España, para el catalán y el castellano, en la última década del siglo XX, se centra en el enfoque de la escritura como proceso, derivado de modelos cognitivos tales como el de Flower y Hayes y el de Beaugrande (referidos en Camps, 1990). Para enseñar la escritura, proponen ubicar al alumno en el rol de escritor y centrarse en las estrategias, los conocimientos que emplea un escritor para escribir y en la forma en que esos conocimientos interactúan durante el proceso. De allí se infieren las consecuencias que este modelo, al que Camps (*op. cit.*) califica de “metafórico” y abstracto, tiene para la enseñanza.

Cassany (1987, 1993) reelabora y adapta a la enseñanza de la lengua española los textos de los autores norteamericanos que se han presentado en el apartado anterior. Aborda dos conceptos distintos en relación con la corrección: el criterio lingüístico e intratextual y la estrategia didáctica que el docente puede utilizar para ayudar a los alumnos a gestionar el proceso de escritura (1987/1997).

En relación con la corrección como criterio intratextual, y a partir de la diferenciación perteneciente al campo de la lingüística entre competencia y actuación –de la teoría chomskiana explicada arriba– retoma la distinción entre los escritores expertos y los aprendices, que atribuye a Krashen, en *Writing: Research, theory and applications* (1984): un escritor experto es aquel que posee conocimientos abstractos del código escrito (competencia) y que procede mediante una serie de estrategias a componer un texto concreto en una situación determinada (actuación). La corrección sería parte de los conocimientos del código escrito o competencia, junto con la adecuación, la coherencia y la cohesión. Así entendida, la corrección abarca los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

Sin embargo, el sentido en el que Cassany utiliza el término corrección a continuación en el texto citado refiere a la tarea que realizan los docentes sobre el trabajo de los alumnos, en tanto práctica didáctica:

Varios estudios analizan el papel que juega la corrección en la adquisición de la lengua escrita. En general, parece que la corrección es positiva y ayuda al alumno cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto (por ejemplo, cuando se corrigen los borradores o un esquema inicial). Por el contrario, no es útil cuando se hace al final del proceso (por ejemplo, cuando el profesor corrige las versiones finales de los textos de los alumnos (*op. cit.*: 54).

Los estudios mencionados en la cita corresponden a cuatro investigaciones que Cassany reseña, junto con otras cinco de procedencia anglosajona, a partir de las que afirma, generalizando: “Algunas investigaciones demuestran que la instrucción gramatical (los ejercicios y las reglas de gramática) no es demasiado efectiva para la adquisición del código” (*ibídem*: 55), aunque puede resultar de “alguna utilidad en la enseñanza de la expresión escrita” (*ibídem*: 81). Asimismo, imbrica referentes que previamente ha procurado delimitar –la corrección lingüística y la actividad que se realiza al corregir un escrito, ahora por parte del escritor– cuando afirma que la instrucción gramatical “ofrece reglas de corrección (o estrategias de apoyo) que se pueden aplicar durante el proceso de composición del texto” (*ibídem*: 91).

Aunque define la corrección gramatical, no logra observar sus diferencias de la tarea didáctica, y por tanto, no llega a articular ambos significados, pues presupone que los docentes corrigen, mayormente, los errores del texto que hacen a la corrección gramatical (morfosintaxis, ortografía, etc.).

La asimilación de la corrección gramatical a la tarea docente le permite construir una aparente dicotomía entre una “corrección mala”, que es la actividad de corrección del docente cuando se centra sólo en el plano de la corrección gramatical (criterio lingüístico) y una “corrección buena”, o actividad didáctica que posibilita que el alumno pueda aprender durante el proceso de escritura:

Muchos escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Esto provoca que estas propiedades se desatiendan, corriendo el riesgo de promover y difundir textos impecables de gramática pero pobres de significado (con ideas subdesarrolladas, incoherencias, etc.). Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los que conforman el código escrito (*ibidem*: 176).

La identificación y/o confusión entre la corrección gramatical como propiedad inherente a los textos, superficial y la corrección de la gramática como un aspecto que el docente observa en los textos de los alumnos, es manifiesta. Por otra parte, Cassany otorga un papel prescindente a la gramática en *La cocina de la escritura*, libro presentado como un “manual para aprender a redactar”, donde expone: “No encontrarás nada de gramática ni de ortografía. Mi cocina sólo utiliza productos comestibles” (1993/1999: 15).

En 1993, en cambio, Cassany dedica un libro al tema de la corrección, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, en el sentido didáctico de la intervención docente sobre textos escritos por alumnos. La dicotomía presentada por el autor en 1987/1997 se afina en la oposición entre la “corrección tradicional” –que tiene como objetivo la erradicación de las faltas de gramática– y la “corrección procesal” –cuyo objetivo sería modificar los hábitos de escritura de los alumnos. Acorde con las teorías de la escritura como un proceso y de la evaluación como un proceso, la corrección procesal se presenta como un modelo deseable frente a la corrección tradicional, cuyo carácter defectuoso radica en una división tradicional y desigual de roles didácticos en un trabajo de redacción: el maestro como fuente del saber, que decide qué se tiene que escribir y es el responsable único de la corrección, y el alumno como un operario que escribe lo que el maestro quiere y que no es responsable de corregir sus propios escritos.

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.interebook.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ E D I T O R E S ♦