



¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente

Stella Maris Tapia*

“Tengo una pila enorme de tareas para corregir”, “Me voy a pasar el fin de semana corrigiendo” son frases cotidianas escuchadas entre los profesores de Lengua para describir una práctica considerada parte de su trabajo, usualmente, calificada de obligación o rutina.

Las propuestas didácticas que circularon en las últimas décadas en el ámbito educativo procuran sustituir el término “corrección” por otros, quizás menos cargados de la sensación de malestar asociada a la obligación rutinaria. Queremos reflexionar aquí sobre la corrección como práctica y preguntarnos por los alcances del cambio de nombre, porque, como sabemos, renombrar una práctica no implica modificarla, pero, además, ¿es necesario modificarla? ¿En qué se basan quienes lo afirman? Por último, ¿el cambio de nombre, implica, para el docente de Lengua, la opción de dejar de corregir?

Corregir: precisiones y ambigüedades

En la investigación realizada en San Carlos de Bariloche, Argentina [1], sobre las correcciones de Lengua y Literatura en los últimos años de la escuela secundaria y en materias afines de primer año de la Universidad procuré conocer cómo y para qué los docentes corrigen los textos escritos por sus alumnos. Para ello, como punto de partida, delimité lo que los docentes llaman “corrección” desde su práctica: una acción didáctica que compone el trabajo docente y que constituye una acción verbal que se despliega en y sobre un enunciado realizado por el/los alumno/s para interactuar con él/ellos en su proceso de aprendizaje.

En la actividad de lenguaje en la que se insertan, enfocadas desde la Didáctica de la lengua materna, las correcciones se orientan hacia el enunciado ajeno con un fin: regular un producto de la actividad de lenguaje en su condición de texto realizado con una lengua en el marco de una mediación formativa.

* Stella Maris Tapia es Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Profesora adjunta de Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Planificación y Práctica Docente en el Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro. Integrante de GEISE, Grupo de Estudios Interaccionismo socio-discursivo en Educación.

stella.tapia@gmail.com

Este concepto de texto como producto empírico de la actividad del lenguaje resume los postulados epistemológicos del interaccionismo socio-discursivo, en tanto que distingue el lenguaje como actividad y las lenguas como sistemas semióticos que construyen los mundos representados (Bronckart, 2004), y en tanto que ubica al texto y a las actividades de lectura y escritura como centro de las acciones formativas en didáctica de la lengua y la literatura (Bronckart, 2007; Riestra, 2007).

El concepto de corrección tal como lo definimos supone una acción de lenguaje nueva sobre un producto textual. Para crear un texto, el autor–alumno ha utilizado el sistema de signos que conforman la lengua y ambos, texto y lengua, son objetos de enseñanza de una disciplina escolar y, por lo tanto, son objetos de las intervenciones mediativas que realiza el docente al corregir.

Pero, aunque a partir de los términos de los docentes entrevistados en la investigación se pudo definir la práctica de corregir como “marcar”, “señalar”, “leer”, “escribir” los textos de los alumnos (Tapia, en prensa) ¿son precisos los términos “corregir” y “corrección” en sus usos cotidianos? ¿Qué sentidos personales revisten y evocan estas palabras?

En la definición del *Diccionario del uso del español* de Moliner (2007) se pone de relieve la ambigüedad del lexema 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...” (Moliner, 2007).

La acepción referida a la práctica docente (“Repasar un profesor los ejercicios de los alumnos y señalar las faltas, aunque no las corrija”) muestra la polisemia entre “corregir” como acción desarrollada por el profesor y “corregir” como sustitución de errores por formas correctas, enunciada en la forma paradójica de que corregir es no corregir (“... aunque no las corrija”). Además, se asocia con la evaluación, en el sentido amplio de valorar algo como errado, inexacto, defectuoso, por lo que corregir es marcar un error o decir que algo está mal.

La etimología de la palabra “corregir” despliega otro sentido, que quiero destacar. Deriva del latín “corrĭgere”, término formado a su vez por “regĕre”, “regir, gobernar” (Coromines, 2009). 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. Nos preguntamos: ¿asumimos los docentes esa responsabilidad y autoridad que nos fuera otorgada?

Revisar, comentar: sustituciones en las propuestas didácticas

El tema de la corrección como práctica docente aparece mencionado en diversas propuestas didácticas de producción nacional que circularon como materiales editados en libros y revistas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Argentina, durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI.

En propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario que abordan la evaluación (Corvatta, 1992; Cortés y Bollini, 1994), la corrección es mencionada sin distinción de aquella: los términos “corregir” y “evaluar” se presentan empleados como sinónimos. Se insiste en la necesidad de que lo evaluado acuerde con lo enseñado y en la enseñanza de la revisión y reescritura de borradores. Cortés y Bollini proponen la confección de un código de marcas en conjunto entre docentes y alumnos, que dé cuenta de los niveles de jerarquización a evaluar en un texto escrito y, del mismo modo que Corvatta, aconsejan priorizar cuestiones como la coherencia, la jerarquización de información y la organización global del texto por sobre la marca de errores gramaticales y de ortografía.

Frugoni (2006) también advierte que no deben corregirse aspectos que no se relacionen con las consignas y observa que el problema de la corrección no es solo “marcar errores”, sino, antes bien, alejarse de los términos “acierto-error” o “bien-mal” para producir comentarios de textos, cuyos modelos serían los comentarios propios de los talleres literarios. Como inscribe su propuesta didáctica en la continuidad con los talleres de escritura de invención, cuya tradición en Argentina ubica en la línea de Grafein, Gloria Pampillo y Maite Alvarado, Frugoni señala el necesario equilibrio de la corrección como intervención que realiza un docente para mejorar los textos escritos por sus alumnos (el comentario) frente a prácticas no intervencionistas, por un lado, y a prácticas escolares usuales, por otro. Postula que las primeras, las prácticas en las que los docentes no intervienen corrigiendo las producciones de escritura creativa de los alumnos, nacen de un supuesto sobre la escritura que se sintetiza en la frase: “La poesía no se corrige” (Frugoni, 2006: 73-76) y tienen la consecuencia de no proponer un trabajo serio y reflexivo sobre la escritura en la escuela. Para Frugoni, esto desplaza el papel

del docente “a ser casi un espectador de la clase” (Frugoni, 2006: 75). En segundo lugar, identifica como prácticas usuales en la escuela las correcciones que jerarquizan excesivamente la normativa que derivan en que la evaluación de las actividades de lengua se haga desde los parámetros de la sintaxis y la ortografía.

Iturrioz (2006), Neumann y Gajardo (2009) y Finocchio (2009) coinciden en definir la corrección como una tarea específica del docente, asociada con valorar a través de marcas, observaciones y calificaciones los textos de los alumnos, que se restringe a los aspectos más superficiales de los escritos y que genera insatisfacción en función de los tiempos destinados a ella, comparados con los escasos logros alcanzados. Para Iturrioz, corregir o no corregir es una disyuntiva del profesor de lengua que refleja el conflicto entre el respeto por la lengua que manejan los alumnos y la necesidad de la escuela de enseñar la lengua estándar. Inserta esta cuestión, pues, en un problema sociolingüístico. Propone (como Finocchio) trabajar con la revisión y las reescrituras en el orden de relevar problemas comunes y planificar aspectos de manera secuenciada a través de diferentes consignas.

A partir de la investigación acerca de las representaciones sociales sobre la escritura de docentes y alumnos en Chubut, Neumann y Gajardo afirman que las prácticas de corrección tradicionales en la escuela distorsionan la percepción de lo que la escritura significa e impiden trabajar sobre la revisión, puesto que acentúan la importancia de la normativa para los docentes, a la par que los alumnos se resignan frente a la existencia de errores ortográficos: ...“todas estas prácticas habituales de la corrección, que se trasladan de la escuela a otros niveles educativos, construyen una representación cristalizada de la instancia de revisión y reescritura, tanto en el que escribe como en el que lee los escritos de otros” (Neuman y Gajardo, 2009: 831). Finocchio adscribe a la línea que propone renovar, mediante el concepto de revisión, la idea de corrección tradicional. El marco teórico de su propuesta son las investigaciones provenientes de la psicología cognitiva; desde allí señala, en coincidencia con Camps (a quien luego retomaremos), que la revisión se refiere al proceso con el cual quien escribe vuelve sobre su texto para evaluar su progresión –durante– y su resultado –una vez finalizado. En la corrección, quien asume la responsabilidad es el docente; en la revisión, el alumno. Sostiene la hipótesis de que la corrección tiene bajo impacto en la escritura de los alumnos, porque, para la autora, las correcciones superficiales redundan en aprendizajes superficiales que los llevan a suponer que escribir es “escribir sin errores de ortografía”. Su propuesta concluye en que el docente debería ceder su lugar de corrector al alumno, con el objeto de que este asuma su autocorrección, para lo que sería necesario que se enseñara a revisar los escritos.

Contreras (2010), por su parte, analiza una serie de comentarios que dos docentes de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata realizan en doce textos de alumnos ingresantes, poniendo en relación una primera versión del texto y su reescritura. Considera que los comentarios de los docentes son complejos o escuetos y “no son productivos para los alumnos” (Contreras, 2010: 7) porque responden, según la autora, a lo que los profesores creen que la escritura debería ser, sin darles oportunidad a los alumnos de apropiarse de esa escritura. No distingue entre corrección y evaluación, términos usados como sinónimos en su texto.

A modo de síntesis, podemos señalar que en los materiales que circulan sobre enseñanza de la escritura y que problematizan la cuestión, hay una asimilación entre evaluación y corrección y opera una serie de sustituciones léxicas para diferenciar el hecho de marcar lo correcto o lo incorrecto en los textos escritos por los alumnos, que se considera criticable. Así, se renombra la práctica para proponer intervenciones de otro tipo, a las que deberían tender los docentes. Varios fundamentos y antecedentes de estas críticas a la corrección se encuentran en la bibliografía española que ha circulado en Argentina desde los años 90 del siglo pasado, de la mano de la Reforma Educativa, iniciada con la Ley Federal de Educación de 1993. Esta bibliografía parece persistir como modelo implícito desde el cual se concibe a la enseñanza de la escritura, un modelo hipotético prescriptivo formulado en propuestas didácticas (Riestra, 2010).

Autores españoles que rechazan la corrección

Nos remitimos en este apartado a las propuestas importadas de España, principalmente a las de Camps y Cassany, ya que circularon como referencias durante la primera década del siglo XXI, en la formación docente y en la enseñanza de la lengua materna en Argentina, en coincidencia con –y en algunos casos, influenciando directamente– la producción nacional.

Son autores frecuentemente citados en la bibliografía de documentos oficiales para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Argentina en las dos últimas décadas. Así, son referentes para documentos de Capacitación Docente, como la *Introducción al Diseño Curricular de la Escuela Secundaria para Prácticas de Lenguaje, 1.º y 2.º año* de la Provincia de Buenos Aires (2006 y 2008) y la *Transformación de la Escuela Secundaria desde Lengua y Literatura* (2008) en el marco del *Diseño Curricular, Ciclo Básico*, de Río Negro. Figuran, asimismo, en la bibliografía de Diseños Curriculares, como los *Materiales Curriculares para el Nivel Polimodal. Lengua y Literatura 1, 2 y 3*, de La Pampa (2001); el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3.º año*, de la Provincia de Buenos Aires (2008); el *Diseño Curricular Preliminar*

para la Educación Secundaria (2012), de la Provincia de Chubut; el *Diseño Curricular para el Ciclo Básico Unificado, 3.º Ciclo EGB*, de Córdoba (1997), y el *Diseño Curricular del Ciclo Básico para la Escuela Secundaria*, también de Córdoba (2011-2015). También se cita a Camps y/o Cassany en programas de las asignaturas Didáctica de la Lengua y la Literatura (o sus equivalentes) de Universidades Nacionales (por ejemplo, de la Universidad Nacional de Tucumán, 2005, y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2008).

Las producciones de estos autores de Didáctica de la Lengua y la Literatura en España, para el catalán y el castellano, se centran 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 (1990) 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 una serie de autores norteamericanos, como Lees (1979), Sommers (1982), Griffin (1982) y Horvath (1984) entre otros profesores e investigadores de inglés lengua materna que 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. 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.

Cassany 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, retoma la distinción entre los escritores expertos y los aprendices: 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 en el texto citado a continuación 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 (Cassany, 1987/1997: 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” (Cassany, 1987/1997: 55), aunque puede resultar de “alguna utilidad en la enseñanza de la expresión escrita” (Cassany, 1987/1997: 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” (Cassany, 1987/1997: 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 solo 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 (Cassany, 1987/1997: 176).

La identificación y/o confusión entre la corrección gramatical como propiedad inherente a los textos, superficial –en algún sentido atribuible a los postulados de la teoría chomskiana o de la lingüística generativa–, y la corrección de la gramática como un aspecto que el docente observa en los textos de los alumnos es manifiesta.

En 1993, 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, el alumno como un operario que escribe lo que el maestro quiere y que no es responsable de corregir sus propios escritos. Siguiendo con este planteo, la corrección tradicional se representa como una sobrecarga para el trabajo docente y una frustración para los alumnos; se caracteriza por juzgar un producto acabado a partir de los errores, especialmente en lo que atañe a la forma del escrito, desde una norma rígida y estándar. La corrección tradicional es una “reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática” (Cassany, 1993: 22). En cambio, la corrección procesal considera al maestro como una ayuda o colaboración en la escritura del texto del alumno, que trabaja con sus hábitos y con sus borradores previos, desde una norma flexible, adaptable al estilo personal de composición de cada alumno. La corrección procesal se identifica con la “revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición escrita”: “La corrección es un proceso recursivo: no siempre constituye el estadio final de producción del texto, la conclusión: también puede actuar como un trampolín potente para saltar hacia nuevos horizontes inexplorados, para añadir ideas nuevas y recomponer el texto de los pies a la cabeza. Revisar o corregir puede transformarse en una actividad estimulante y creativa” (Cassany, 1993: 22-23).

En función de lograr una corrección procesal, Cassany aporta diez estrategias didácticas, que presenta

como “técnicas de corrección”, aunque se observa que son ejercicios de índole diversa (desde ejercicios para que los alumnos puntúen un texto o lo reformulen, pasando por la presentación de un taller de escritura, hasta las consignas de trabajo para una actividad de redacción desarrollada), con objetivos diferentes.

Distingue evaluación de corrección, y fundamenta que es necesario corregir solo los errores que los alumnos pueden ver, en algunos textos, preferentemente en una conversación a partir de los borradores, alternando las instancias (las formas y la responsabilidad) de la corrección de modo de volverlas más “atractivas”. Considera, siguiendo a Sommers (1982), que las marcas de corrección deben ser relevantes, claras, breves y localizadas. Por último, resume “diez consejos para mejorar la corrección”, destinados a los docentes, a modo de decálogo o “receta”, que reformula brevemente en Cassany, Luna, Sanz (1994). Posteriormente, en 1999, Cassany vuelve al primer concepto y reconsidera a la corrección como una característica propia del dominio del texto, definida como:

... la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad y legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma (academias de lengua, autores literarios de prestigio, profesorado), en forma de publicaciones variadas (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, formularios) (Cassany, 1999: 86).

Asimismo, afirma que esta característica aparece sobrevalorada en la enseñanza de la lengua, ya que la ortografía y la morfosintaxis suelen ser los elementos marcados en los trabajos de los alumnos y que forman parte de su valoración.

A la actividad que realiza el docente mientras evalúa los escritos de los alumnos, ya en 1999 no la llama corrección, sino revisión, con lo cual, aunque medianamente se zanja la indistinción y/o confusión planteada en 1987 entre corrección como propiedad de los textos y corrección como tarea docente, a la que aludimos con anterioridad, vemos que el término “revisión” introduce en una nueva ambigüedad y confusión, ya que designa simultáneamente la actividad del docente (que lee los textos e indica los aspectos a revisar) y la tarea del alumno frente a sus borradores.

Tanto las prácticas de la oralidad y de la escritura como los efectos producidos por ellas son vistos por Cassany como técnicas didácticas independientes de los contextos situados en los que se inscriben dichas prácticas, de los géneros textuales en los que las actividades de escritura y de lectura se desarrollan y de las condiciones comunicativas particulares que las consignas de trabajo promueven.

Subyace a su propuesta una concepción de la didáctica de la lengua como una técnica universal que promueve conocimientos y saberes también universales (las “competencias”).

Por su parte, Camps y Ribas (1993) critican la corrección como práctica docente. Conjugan el concepto de evaluación formativa con el proceso de escritura, analizando los niveles en los cuales la evaluación formativa enfoca dicho proceso. A nivel de la evaluación de un texto se atienden tanto criterios normativos como su presentación gráfica y el contenido o información que transmite. Para estas autoras, la escuela tradicionalmente ha corregido textos como productos según criterios normativos, más superficiales, descuidando los otros aspectos de la textualización, como la globalidad del texto y sus objetivos. Consideran que tal práctica no redundará en un efecto positivo sobre la escritura de los alumnos. Buscan “superar la idea de que evaluar es únicamente corregir y calificar los textos finales, procedimiento que tan ineficaz se ha mostrado” (Camps y Ribas, 1998: 50), por lo que proponen estrategias para que los alumnos revisen sus textos en clase con pautas. Las pautas son auxiliares para la evaluación, tienen el objeto de que sea cada alumno quien revise sus propios escritos a partir de los criterios de evaluación y conciernen a las actividades metalingüísticas, que son definidas como las habilidades y los procesos de control para analizar el uso del lenguaje (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000).

Camps (1992) entiende que durante la escritura, el alumno debería aplicar recursivamente una serie de operaciones de revisión y control, sin que desemboquen, necesariamente, en correcciones en el texto que se ha escrito. Se observa que la preocupación de Camps es proponer la revisión que cada alumno – como aprendiz de escritor– realiza en su texto como estrategia superadora de la corrección efectuada por el docente que, eventualmente, asumirá la forma de comentarios, si opta por la co-evaluación de un escrito.

En síntesis, puede afirmarse que distintas propuestas didácticas ponen en duda los efectos formativos de las interacciones entre docentes y alumnos a través de las correcciones. Una de las razones a la que atribuyen la pretendida falta de eficacia de las correcciones es que estas se restringen a la corrección gramatical. No obstante, faltan datos de investigaciones que puedan argumentar tales hipótesis.

La carencia de investigaciones de las correcciones enfocadas específicamente en la enseñanza del español lengua materna en Argentina no ha obstaculizado, empero, la difusión de estas propuestas donde se alienta la revisión y la autorregulación por parte de los alumnos. ¿Cuáles son sus premisas?

¿Que los alumnos conocen en forma completa y acabada su lengua y poseen, por lo tanto, los conocimientos de la lengua como sistema semiótico, para mejorar sus producciones? La asunción de este modelo impide hacer visible y explicar la acción de los docentes al corregir en su complejidad.

Partir del conjunto de procesos que realiza un escritor “experto” para explicar la enseñanza de la textualización supone abstraer que dicha enseñanza se produce en situaciones didácticas de clase, por su naturaleza, distintas de las que rodean a un escritor profesional. En este sentido, las propuestas que abrevan de modelos cognitivistas sobre la escritura ubican la acción del docente como garante de las condiciones de escritura en el aula y, de forma coherente con este rol secundario asignado al profesor, explican la corrección en términos negativos, como tarea que no puede redundar en beneficios para los estudiantes.

¿Cómo puede explicarse una práctica que se hace y se continúa haciendo si se considera, *a priori*, que esta no puede tener efectos positivos en sus destinatarios?

Más allá (y más acá) de las propuestas: lo que hacen y lo que dicen que hacen los docentes

Más allá de la acogida y el impacto con los que se reciben las propuestas didácticas, los docentes siguen utilizando el término “corregir” para designar su práctica, ¿será por tradición o porque es el que condensa mejor los significados compartidos y los sentidos asociados con esta parte de la tarea?

El análisis de entrevistas realizadas a doce profesores de nivel secundario y de las materias introductorias a la Universidad relacionadas con el área Lengua y Literatura, como trabajo representado de la actividad docente, contrastado con el análisis del trabajo real (Bronckart, 2007) –las correcciones de los docentes en 250 textos escritos por diferentes alumnos–, nos mostró que no hay desajustes entre lo que los docentes realizan y lo que manifiestan que hacen.

Las entrevistas transcritas fueron analizadas como textos. En primer lugar, se organizaron y segmentaron enunciados a partir de su contenido temático. El método de análisis fue la comparación, para identificar la articulación de núcleos temáticos. En segundo lugar, conforme la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004 y 2008), se identificaron segmentos donde el agente productor (entrevistado) se implicaba exponiendo las acciones que realizaba al corregir, es decir, tipos de discurso interactivos, de los que se relevaron un conjunto de verbos conjugados en primera persona del singular y en tiempo presente que los profesores usaron como sinónimos de

corregir. Los verbos, que en el modelo de 2004 Bronckart ubicaba como mecanismos de cohesión verbal y que en el modelo de 2008 aparecen integrados a los tipos de discurso, nos permiten develar cómo caracterizan los docentes a las acciones que realizan al corregir.

Los verbos que presentan mayor frecuencia de aparición con el mismo significado que “corrijo” son “marco”, “escribo”, “subrayo” y “pongo”. Este último es empleado con el significado de “escribo” o de “marco”. Como sinónimos de “escribir”, se usan: “pongo como un mensaje”, “pongo [una lista de errores] al final”, “pongo bien [lo que está mal]”, “pongo ‘revisar’”, “pongo la palabra bien escrita”, “pongo ‘te falta tal cosa’”. Con el significado de marcar, se encuentran: “pongo una línea al margen”, “pongo marcas”. Menos explícita es la construcción “pongo una huella” o “pongo [algo] en el margen”.

Otros verbos con los que se da cuenta de la acción de corregir son “anoto”, “indico”, “reescribo”, “señalo”, “observo”, “miro”, “veo”, “me fijo”, “tacho”, “rearmo”, “uso subrayado”, “uso llave”, “justifico”, “adviento”, “llamo la atención”, etc. Pueden señalarse asimismo estructuras que conforman semiperífrasis verbales con los verbos semiauxiliares “intento” y “trato” (RAE y AALE: 2009): “trato de entender”, “trato de evaluar”, “trato de reencausar”, “trato de manifestar [mi opinión]”, “intento precisar”. Funcionan como modalizaciones lógicas por su valor semántico (Bronckart, 2008), puesto que explicitan las intenciones del agente mostrándolas como una probabilidad.

Reagrupando semánticamente estos verbos, la acción de corregir para los docentes se relaciona con leer (“observo”, “miro”, “veo”, “me fijo”, “trato de entender”, “trato de evaluar”), marcar (“marco”, “pongo marcas”, “subrayo”, “indico”, “señalo”, “tacho”, “uso subrayado”, “uso llave”) y escribir (“escribo”, “pongo...”, “anoto”, “justifico”, “adviento”, “llamo la atención”, “trato de manifestar mi opinión”, “digo”, “explico”, “hago lista”). Los docentes describen, asimismo, su escritura en las correcciones mediante un conjunto de verbos que dan cuenta de lo que he llamado *enmienda* [2]: “reescribo”, “rearmo”, “trato de reencausar”, “intento precisar”, “sugiero [otras formas]”. En las entrevistas no aparece el término “revisar” para indicar las acciones se imputan al actuar de los profesores.

Corregir, como tarea caracterizada por los propios docentes, supone las acciones de leer, marcar y escribir, acciones a las que cada agente le imputará un sentido personal. Detallan con información precisa y en relación con un campo de representación (Moscovici, 1961/1979) en qué consiste el acto de corregir que realizan en los textos de los alumnos y cómo lo hacen.

Para los docentes corregir no es revisar ni tampoco es señalar o tachar solamente errores o faltas de

morfosintaxis y ortografía. Se trata de una tarea compleja, de intervención en diferentes niveles de los textos de los alumnos, una tarea de su práctica que lamentan que no tenga efectos suficientes (en función de los esperados) en el desarrollo discursivo-textual de sus alumnos. ¿Contribuye a revalorizar esta tarea, generalmente no remunerada, hecha con responsabilidad y preocupación porque no es sistemática ni se percibe como un saber aprendido durante la formación (Tapia, en prensa) que en las propuestas didácticas se la critique y descalifique? Cabría preguntarnos a los didactas por nuestra responsabilidad, cuando rebautizamos una práctica conforme a los “nuevos” modelos que circulan – influenciados, además, por contextos que no son los nuestros– sin haber estudiado primero las voces y las palabras de quienes protagonizan esas prácticas.

Concluyendo, el tema de la corrección de los textos escritos por los alumnos constituye una deuda en la formación de los docentes, ya que parece una cuestión menor, que se supedita a la evaluación, y que a menudo se deja de lado. Hasta que los profesores se enfrentan con la necesidad de corregir como parte de su trabajo. Entonces, operan como modelos las correcciones y las experiencias previas de los docentes como alumnos. La práctica de corregir se presenta como una zona gris, asociada a la rutina del trabajo, y no ausente de críticas por parte de quienes deberíamos proponer herramientas de intervención más eficaces para la enseñanza.

El cambio de nombre por *revisar* o *comentar* tampoco ofrece una alternativa válida en tanto oculta la responsabilidad que el docente asume al intervenir en los textos de los alumnos, enmascara su autoridad (y autoría, en su etimología de la misma forma “autor”) en el proceso de la escritura y, en el peor de los casos, podría habilitar la no intervención, que es una forma de negar el papel de la enseñanza. Optar por el término *corregir* implica asumir la complejidad y la amplitud de los significados de una práctica que se define desde la acción de quienes la realizan, los docentes.

Notas

[1] Investigación en el marco de mi tesis doctoral, defendida el 19 de diciembre de 2014: *La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Directora: Dora Riestra. Universidad Nacional de Córdoba.

[2] La enmienda constituye la reposición, por parte del docente, de los signos lingüísticos y signos de puntuación, de las tildes y de los grafemas omitidos, el tachado de signos o elementos de más y la sustitución de un elemento por otro (Tapia, 2013).

Bibliografía

Bronckart, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, IFA.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bronckart, Jean -Paul (2008). «Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue», *Texto!*, XIII, 1. http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf

Camps, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y aprendizaje*, n.º 49, pp. 3-19.

Camps, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, n.º 58, pp. 65-81.

Camps, A. (1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico". *Infancia y aprendizaje*, n.º 62-63, pp. 209-217.

Camps, A y Ribas, T. (Dir.) (1993): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar: memoria de investigación*. Concurso Nacional de Proyectos de investigación educativa de 1993. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

Camps, A. y Ribas, T. (1998): "Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje en función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 16, pp. 49-60.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. y Ribas, T. (2000): "Actividades metalingüísticas: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura". M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.

Cassany, D. (1987/1997): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós.

Cassany, D. (1993/2000): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Grao.

Cassany, D., Luna, M. y Sánz, G. (1994/1998): *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.

Contreras, M. A. (2010): "Prácticas de escritura universitaria: la corrección y la apropiación". G. Fioriti (Comp.) *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, septiembre y octubre. http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/CONTRERAS_DLL.pdf

Coromines, J. (2009): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo y Gredos.

Cortés, M. y Bollini, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, El Hacedor.

Corvatta, M. T. (1992): *Hablar, leer y escribir en la escuela. Didáctica de la Lengua y de la Literatura en la Escuela Media*. Buenos Aires, Quipu.

Frugoni, S. (2006): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Finocchio, A. M. (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.

Griffin, C. W. (1982): "Theory of Responding to Student Writing: The State of the Art". *College Composition and Communication*. Vol. 33, n.º 3, pp. 296-301.

- Horvath, B. (1984): "The Components of Written Response: A Practical Synthesis of Current Views". *Rhetoric Review*. Vol. 2, n.º 2, pp. 136-156.
- Iturrioz, P. (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Lees, E. O. (1979): "Evaluating Student Writing". *College Composition and Communication*. Vol. 30, n.º 4, pp. 370-374.
- Moliner, M. (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- Moscovici, S. (1961/1979): "La representación social del psicoanálisis". *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Anesa-Huemul.
- Neumann, D. B. y Gajardo, E. (2009): "Algunas reflexiones sobre la escritura en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica". D. Riestra (Comp.). *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Río Negro, Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Riestra, Dora (2007): "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua", *Co-herencia*. Vol. 4, n.º 7, pp. 1-15.
- Riestra, Dora (2010): "Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 1, n.º 1, octubre, La Plata, UNLP.
- Sommers, N. (1982): "Responding to Student Writing". *College Composition and Communication*. Vol. 33, n.º 2, pp. 148-156.
- Tapia, S. M. (2013): "La sintaxis como objeto de enseñanza: las correcciones de morfosintaxis que los docentes realizan en las actividades de escritura de los alumnos". R. Guevara y K Leyton (eds.). *Enseñanza de la gramática. Serie Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística, pp. 55-65
- Tapia, Stella Maris (en prensa): "Corregir: motivos y representaciones de una tarea que forma parte del trabajo docente en Lengua". IV Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. UNRN, ISFDC y UNComa. Bariloche, 06 y 07 de noviembre 2014.