

LA CORRECCIÓN EN EL PROCESO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Lourdes Díaz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Núcleo Maracay

Resumen

En el presente artículo se hace una reflexión en cuanto a cómo se ha concebido la corrección en nuestro medio educativo. Se parte de la siguiente afirmación: *es una actividad ejercida fundamentalmente por el docente, quien asume (por lo general) una actitud punitiva y descalificadora*. Así, el error es un “pecado capital” por el cual se merece una sanción. Por ello, el alumno concluye que sus textos han de ser impecables desde un primer momento, razón por la cual (muchas veces) realiza híbridos textuales, plagia contenidos o solicita los servicios de “empresas de trabajos por encargo”. Ante tal situación, se propone un enfoque de la corrección basado en la intervención didáctica del docente a fin de “acompañar” al alumno en la producción textual.

Palabras claves: Corrección – Error - Sanción

Abstract

Presently article is made a reflection as for how the correction has been conceived in our half educational one. He/she leaves of the following statement: it is an activity exercised fundamentally by the educational one who assumes (in general) a punitive attitude and descalificadora. This way, the error is a "sin capital" for which deserves a sanction. For it, the student concludes that his texts must be impeccable from a first moment, reason for the one which (many times) he carries out hybrid textual, it plagiarizes contents or he requests the services of "companies of works for responsibility". Before such a situation, he intends a focus of the correction based on the didactic intervention of the educational one in order to "to accompany" to the student in the textual production.

Key words: Correction - Error - Sanction

A manera de preámbulo

... los rojos estigmatizadores, que pueden significar desde un castigo inmediato y de corto efecto, hasta uno, eterno casi... Un maldito rojo puede significar para un profesor, un indicador de flojera o de discapacidad mental del alumno, pero nunca de sus propias fallas, ya que el que fracasó fue el alumno y no el profesor.

Cristian Oyarce.

Hoy día, la evaluación en el sistema educativo venezolano centra su interés en el producto final y se traduce en una nota numérica que pretende reflejar las capacidades del alumno; la corrección –por extensión- también ha derivado en un simple formalismo administrativo necesario para asignar calificaciones.

Esta acción es ejercida, fundamentalmente, por el docente, quien se presume es la única persona con autoridad personal y académica suficientes para corregir. Adopta una actitud punitiva: castiga y descalifica a los alumnos por sus errores, pero rara vez toma las medidas adecuadas para contribuir a su superación. En este sentido, la corrección lejos de contribuir al proceso académico de los estudiantes, *se convierte en un instrumento de poder, en un mecanismo de control y de fiscalización.*

Al respecto, Maldonado (1988) destaca que “la escuela no puede continuar castigando los errores de construcción de los aprendizajes, sancionando por no responder a las expectativas de los docentes... la equivocación no es un defecto que supone limitaciones cognitivas y no tiene por qué ser un pecado capital en la escuela”. (pág. 7) Pero, usted y todos sabemos que sí es un “pecado capital”. ¡ Y ni hablar de la condena ... ni de los jueces!

Los errores observados por los docentes, y de manera preeminente los formales, ocasionan, como ya se mencionó, maltrato, descalificación y desprestigio. La prueba está en que, en ciertas oportunidades, se restan tantos puntos por ellos que el alumno adquiere “deudas” que deben ser saldadas en la próxima evaluación, inclusive algunas nunca son canceladas, como en el caso de Educación Superior, donde los estudiantes abandonan las asignaturas o desertan del sistema educativo formal; pues “la nota es la meta, el único estímulo motivador del aprender, que la escuela se encarga muy bien de enseñar, fomentar e imponer.” (Oyarce, 1997:4).

Los docentes buscan los errores casi obsesivamente y fijan una posición negativa ante ellos, pero ¿quiénes son los que toman en cuenta? Herederos de una tradición educativa basada en un enfoque eminentemente gramaticalista, han perpetuado un sistema de corrección normativo y prescriptivo, según el cual la fase de revisión ha quedado reducida a la ortografía y a los aspectos formales de la escritura (especialmente la acentuación, mayúsculas, márgenes, sangrías).

Sin embargo, a pesar del excesivo interés hacia esas competencias, ¿las dificultades han sido superadas? Lamentablemente, “si leemos páginas manuscritas, trabajos mecanografiados o multicopiados y aún periódicos, revistas y libros, con frecuencia nos veremos sorprendidos por errores y hasta ‘horrores’ contra la ortografía. En otras palabras: la negligencia en ella actualmente es manifiesta”. (Tejedor, 1990:8).

Mientras que la ortografía y los aspectos formales merecen especial atención; otros de gran importancia como la coherencia y la cohesión entre los enunciados que conforman un texto, se relegan o no se toman en cuenta. De hecho, la experiencia demuestra que la mayoría de los estudiantes exhibe deficiencias en cuanto a organización, distribución y conexión de las ideas expuestas en sus escritos.

Como ya se apuntó, la corrección se ha confundido con la evaluación y, por ende, se ha traducido en una simple operación, cuyo único fin es asignar una nota, con menoscabo de importantes factores que influyen en el proceso de producción escrita. Entonces, ¿cómo definirla?

La Corrección como intervención didáctica

Serafini (1993) la concibe como “el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y errores”. (p.12). Es una labor compleja que exige del docente su internalización en la estructura del texto y la asunción de una determinada posición en virtud del tipo de texto y de las deficiencias presentadas por cada alumno.

Su dificultad radica en que el tratamiento de las deficiencias, necesidades e intereses de cada alumno, requiere de una amplia preparación por parte del docente para poder salir al encuentro de las situaciones conflictivas en el momento en que se presenten, no antes (como se evidencia continuamente en las clases de lengua).

En un intento por orientar esta complicada tarea, la autora citada establece seis principios para la corrección de un escrito. Ellos son:

1. **Evitar las ambigüedades:** Es prudente que el docente puntualice claramente los errores observados de manera tal que se oriente al alumno en cuanto a sus equívocos, debido a que sólo así podrá corregirlos.
2. **Agrupar y catalogar los errores:** Es necesario que se clarifiquen los errores y se empleen categorías de corrección que favorezcan el proceso. De esa forma se puede alcanzar la productividad, porque el docente consume menos tiempo y, a su vez, genera la participación del alumno en la reparación de la escritura.
3. **Promover la observación, la comprensión y el trabajo de los alumnos ante los errores:** Para ello, se pueden utilizar las siguientes técnicas: copiar las partes donde se realizaron las correcciones y rescribir algunos fragmentos tomando en consideración las orientaciones dadas para la producción de una nueva revisión del escrito.
4. **Corregir un mínimo de errores en cada escrito:** Es necesario reducir las correcciones para que el alumno focalice su atención en unos pocos errores y no la disperse en una gran cantidad de ellos, que al final no logrará internalizar y mucho menos superar, o lo que es peor, ni siquiera tendrá la disposición de abordar.
5. **Respetar el texto de los estudiantes:** Es de gran importancia “que en la corrección de un escrito el profesor tenga una actitud lo más abierta y dispuesta posible, aceptando sin prejuicios el estilo, las ideas y el lenguaje elegido por el alumno”. (cfr. Serafini, pp. 124 – 129). Esto ofrece seguridad, confianza y motivación para incrementar la producción, en lugar de limitarla.
6. **Adecuar la corrección a las posibilidades del estudiante:** Primero hay que reconocer los aspectos positivos del texto antes de poner en evidencia los negativos. Así el alumno adquirirá “conciencia de sus progresos y no sólo de sus errores”. (p.129). Al igual que el principio anterior, éste fomenta la confianza y la seguridad al momento de escribir.

A partir de lo ya expuesto, señala también tres modalidades de corrección (cfr. Serafini, pp. 130 – 132):

- a) **Relativa:** Tiene como foco de interés la identificación de los errores ortográficos y léxicos; generalmente se hace por medio de líneas.
- b) **Resolutiva:** Se basa en la corrección de todos los errores presentes en el texto para dar soluciones y devolverlo escrito correctamente.
- c) **Clasificatoria:** Consiste en precisar, agrupar y apuntar las causas de los errores, para que los alumnos trabajen en función de ellos.

La primera forma de corrección permite evidenciar de manera gráfica los errores y defectos, pero no se precisa en qué consisten realmente y, por otro lado, deja al margen las deficiencias conceptuales; en la segunda, prevalece una actitud ortodoxa que restringe la participación de los estudiantes, es decir, niega su derecho a la rectificación de faltas; mientras que la última, llamada también operativa, sí favorece tal actuación. Sin embargo, se observa que la mayoría de las correcciones realizadas por los docentes se corresponden con las modalidades resolutiva y relativa: se marcan de manera acentuada los errores (generalmente por medio de círculos altamente pronunciados) o se coloca la solución correcta.

En consonancia con los planteamientos precedentes, Cassany (1996) teoriza también en torno a la corrección como intervención didáctica. La sitúa en un contexto más amplio como lo es la concepción predominante en el sistema educativo, según la cual el alumno asume una posición pasiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por derivación natural, tampoco es protagonista de su producción escrita, mucho menos de su corrección.

Define esta operación como un subproceso de escritura cuyo propósito es la comprensión y reflexión de los errores cometidos para su rectificación y erradicación; en este sentido, representa una técnica didáctica con profundas implicaciones en el aprendizaje de los alumnos.

Entre los objetivos de la corrección, el autor destaca los siguientes: informar al estudiante en cuanto a fortalezas y debilidades del escrito, darle instrucciones adecuadas para que mejore su producción y proporcionarle estrategias conducentes a modificar su conducta durante la escritura.

A diferencia de la corrección tradicional, basada fundamentalmente en la forma, recomienda (tomando como referencia los datos suministrados por la Lingüística Textual y la Evaluación de la composición escrita) la revisión tanto de los aspectos formales como de los conceptuales. A tal fin, establece cuatro criterios: normativa, coherencia, cohesión y adecuación.

Si se revisan todos los puntos mencionados, progresivamente el alumno ampliará su radio de atención: de centrarse en la ortografía y en algunos aspectos gramaticales, pasará también a interesarse por condiciones más profundas del texto, como la coherencia, la información (relevancia, jerarquía, pertinencia), la estructura (superestructura según tipo de texto), la cohesión, entre otros. De este modo, adquiere mayor valor el contenido que la normativa (sin olvidar ésta).

La importancia y preeminencia del contenido se logra mediante una corrección procesal, para cuya aplicación es necesario desechar actitudes enquistadas que refuerzan el menosprecio por las versiones iniciales o borradores, los cuales reflejan que la escritura es una labor compleja. Según el propio Cassany (ob. cit) los estudiantes “están acostumbrados a mostrar sólo los escritos que ya se han terminado... la escolarización les ha enseñado a presentar sus trabajos limpios e impecables, de manera que se resisten a enseñar papeles con tachaduras, manchas, faltas de ortografía, figuras, dibujos, etc.”. (p.40).

Este legado académico ocasiona una serie de vicios cuestionados e inadecuadamente tratados en el medio educativo: *parafraseo mal entendido, plagio, híbridos textuales e incluso el fomento de empresas que se ocupan de redactar trabajos por encargo*. Para liberar al alumno de todos los mitos que rodean el acto de escribir, es el maestro, en primera instancia, quien se debe despojar de ellos. Después de todo es en ese borrar, tachar y botar, cuando el alumno se apropia cada vez más de su instrumento de comunicación.

Ahora bien, si la corrección está representada por la intervención didáctica que realiza el docente para que los alumnos comprendan, reflexionen, rectifiquen y erradiquen sus errores, es obvio que el asunto no concluye aquí, porque al entrar en juego la participación del alumno, la corrección se

convierte en una práctica social (que no depende exclusivamente de la visión del docente). Partiendo de ese presupuesto, la autora de este artículo define otras dos formas de corrección.

La corrección como práctica social

a. Autocorrección.

Auto: “prefijo, del griego autus, que significa uno mismo, por sí mismo, etc.” (Pequeño Larousse Ilustrado, 1964). Si se le atribuye este prefijo al término corrección, evidentemente autocorrección implica corregirse a uno mismo o por sí mismo. En el marco de la escritura, ¿qué significa esto? Se intentará responder a través de otras interrogantes: ¿Qué es? Es una operación didáctica que consiste en descubrir, en determinar los propios errores y en reflexionar ante ellos. ¿Para qué? Para enmendarlos. ¿Por qué? Porque así se puede obtener un mejor producto. ¿Cómo? Hay dos maneras:

Primera: el docente interviene didácticamente y marca la pauta para que el alumno introduzca mejoras a su escrito. Para ello se vale de marcas gráficas, comentarios, interrogantes, directrices, etc.

Segunda: el alumno, a través de una lectura crítica y consciente, rectifica sus errores, para lo cual desarrolla sus propios mecanismos: uso de diccionarios, revisión de esquemas y modelos, búsqueda de asesorías, etc.

Al compararlas: una es dirigida y restringida a un proceso de escritura que se supone tiene un inicio y un fin; la otra es “libre” e irrestricta, va más allá incluso de un producto final (si no preguntárselo a un tesista), podría decirse que a veces se convierte en una especie de transcorrección.

b. Co-corrección.

Co: “prefijo inseparable que significa con” (Idem, pág. 239). Piénsese por ejemplo en el término coadjutor, entendido como la persona que ayuda a otro o colabora con otro en el ejercicio de sus funciones. Si se asigna el prefijo al vocablo corrección, lógicamente co-corrección sugiere corregir con otro (u otros).

Y en el contexto de la escritura, ¿cómo se concibe? Para arribar a esa concepción, se plantean otras interrogantes: ¿Qué es? Es una operación didáctica que consiste en ayudar al compañero o a los compañeros a precisar sus errores. ¿Para qué? Para compartir alternativas de acción que propendan a rectificarlos. ¿Por qué? Porque al socializar el conocimiento el resultado de la corrección puede ser mucho más fructífero. ¿Cómo? También hay dos formas:

Una guiada por el docente, quien proporciona herramientas para que se lleve a cabo esta actividad compartida; lo cual puede lograrse mediante la proyección de los escritos, la reproducción completa o una parte de éstos, el establecimiento de pautas de corrección, además de otras estrategias. Otra, liderizada por los mismos estudiantes, quienes se encargan de diseñar los procedimientos pertinentes.

Al establecer dos modalidades para la autocorrección, cabría una pregunta tendenciosa: ¿cuál es la más idónea? Tal como está planteada indica exclusión, pero esas modalidades son complementarias. En todo caso, sería conveniente saber cuándo llevarlas a cabo y eso depende de los fines que se persigan.

Si lo que se quiere es explorar las posibilidades, inclinaciones y nivel de compromiso de los alumnos con su texto, se organiza una actividad de corrección libre; pero, si lo que se pretende es enseñar técnicas de corrección para que, sobre esa base se creen unas más novedosas, la auto o co-corrección dirigida es ideal.

Asumir la corrección como una tarea compartida amerita un cambio de actitud y ¿cómo generarlo? Probablemente, se podría lograr con la adopción de un enfoque constructivista ante la corrección y, por ende, ante el error. Al respecto se disertará en el apartado siguiente.

La Corrección en el Marco del Constructivismo

La praxis docente fundamentada en el constructivismo conduce al encuentro del alumno consigo mismo: sus intereses y necesidades y, además, establece un vínculo estrecho entre los conocimientos construidos y las situaciones concretas que se les presenten. La discrepancia que se produce entre las ideas previas y las nuevas, genera un conflicto cognitivo que dará lugar al aprendizaje. Ocurre un desequilibrio que no siempre sabe tratar.

En el marco del constructivismo, la escritura es un proceso y como tal está sujeto a una serie de etapas en las cuales se pasa por dudas, repeticiones e incoherencias que exigen el reordenamiento mental y la reconstrucción. Por ello, si al alumno se le organizan distintas situaciones de escritura tendrá la oportunidad de interactuar con el texto y, en consecuencia, con las dificultades para su elaboración. Éste será un momento propicio para la intervención didáctica.

En la línea de estos planteamientos, cabe destacar que a partir de los presupuestos psicogenéticos de Jean Piaget, en los cuales se afirma que el conocimiento se construye continuamente, Ferreiro (1991) considera que también la escritura es un proceso de construcción que involucra reconstruir, coordinar y diferenciar los datos que permiten crear la lengua escrita. Durante esta creación, las conceptualizaciones acerca del código escrito se tildan, muchas veces, como erróneas porque no concuerdan con el sistema de escritura convencional y, por tanto, son desechados. Y ¿cómo concebir este hecho?

Las ideas erradas con respecto a la lengua escrita representan un espacio oportuno para el aprendizaje, puesto que el sujeto tendrá la posibilidad de desarrollar la escritura tomando como referencia sus equívocos; lo que significa un paso trascendental en el proceso de producción: el reconocimiento de las fallas como una situación natural y no como un evento censurable, redundará en beneficios al momento de redactar, porque se aceptarán como válidas las imperfecciones.

Igualmente, Goodman (1989) señala que los individuos participan activamente en la construcción de la lengua escrita porque cuentan con los recursos necesarios para orientar su aprendizaje. De ahí la conveniencia de propiciar una variedad de experiencias en las cuales el alumno interactúe con su objeto de conocimiento (en este caso, la lengua escrita) e intervenga en el momento más adecuado. Pero, ¿cómo favorecer esa interacción?. Esta novedosa concepción reclama, por supuesto, un replanteamiento de lo que ha sido hasta hoy el hecho escriturario.

Kauffman (1993), por su lado, expresa que, al establecerse un contacto entre el objeto de conocimiento y las ideas previas que los individuos posean al respecto, se asimilan nuevas informaciones que orientan hacia la elaboración de hipótesis necesarias para comprender los datos con los cuales se enfrentan continuamente los estudiantes. Específicamente, durante la construcción de la lengua escrita, es vital que el docente indague acerca de los conocimientos que posee el

estudiante con relación a los contenidos a desarrollar, porque así podrá acompañar “realmente a sus alumnos en el proceso constructivo de adquisición de los conocimientos”. (p.40).

Lo anterior significa que para escribir es preciso tener suficiente información acerca del tema que se va a tratar, porque ello amplía, de un lado, las perspectivas de producción al alumno y, del otro, le ofrece herramientas al docente para que éste fije pautas de orientación y de corrección durante el proceso redaccional.

Con respecto a los errores observados en los escritos y tan censurados en el medio educativo, Fumero (1996) también expresa que los conflictos ocasionados por aquéllos son importantes para acceder al conocimiento. Empero, ¿qué hacer ante la tildación de los errores como faltas imperdonables e injustificadas, causantes de tantas frustraciones, incertidumbres y sentimientos de culpa en el medio académico?

Hasta ahora pareciera ser que las investigaciones se perfilan hacia el papel desempeñado por el alumno en el consentimiento de sus equívocos como parte de una labor compleja; no obstante, el docente en ejercicio ¿está capacitado para admitirlos como tal?. La formación de los educadores en esa dirección es impostergable, más aún cuando este enfoque constructivista de la escritura se observa en los Programas de Lengua y Literatura de la Primera y Segunda Etapas de Educación Básica.

Corrección - Constructivismo – Programas de Lengua y Literatura

En los Programas de Lengua y Literatura se destaca el acto de escritura como un proceso que amerita un trabajo exigente por parte de los docentes quienes deberán desarrollar en sus alumnos estrategias metacognitivas que les permitan conocer y comprender los procesos mentales involucrados en la escritura.

En el Programa de Lengua y Literatura de la Primera Etapa de Educación Básica (Tercer Grado), por ejemplo, aparece como contenido procedimental del bloque ¡A leer y escribir!: “*Seguimiento de las fases de planificación, elaboración y revisión en la producción de trabajos escritos*”. (Ministerio de Educación, 1997: 105) En el caso específico de la última fase, se propone revisar, básicamente, acentuación, mayúsculas y puntuación (elementos normativos convencionales). Y ¿qué pasa con los

otros aspectos?, ¿acaso hasta tercer grado el niño no es capaz de considerar los aspectos conceptuales de sus escritos?

En el Programa de Lengua y Literatura de la Segunda Etapa de Educación Básica (reseñado en el Currículo Básico Nacional; M.E. 1998:54) se hace énfasis en la “elaboración, revisión y reestructuración de borradores como actividad previa a la entrega definitiva de sus trabajos” (Bloque de contenido Lectura – Aprendizaje – Producción Escrita). Por tanto, se aspira a que los estudiantes reflexionen acerca de sus propias redacciones para alcanzar un producto acabado; concretamente se sugiere no sólo una revisión de forma sino también de contenido, lo cual constituye un punto en contra de la sólida “cultura del primer borrador”. Ahora bien, cabría preguntarse: ¿ el docente está preparado para esperar que el alumno tache, borre o bote?

A manera de cierre

En función de lo expuesto, se deduce que la corrección es una fase del proceso de escritura necesaria para arribar a la construcción del conocimiento. Una fase sin límites de tiempo porque para llegar a escribir “hay que luchar con las palabras, hay que saber tachar, corregir, borrar y volver a empezar, pues todo proceso de creación –también el de la escritura- es una mezcla de placer y de sufrimiento.” (Pérez Esclarín, 1995:8).

Es un espacio oportuno para la intervención didáctica por parte del docente y para la socialización del conocimiento; para el encuentro entre el escritor, el texto y el lector. Constituye la posibilidad de plantearse la corrección como un trabajo de acompañamiento, no de espionaje.

Finalmente, es oportuno aclarar lo siguiente: no pretendemos con este artículo que los docentes dejen de corregir; al contrario, háganlo. Háganlo de tal manera que esa intervención didáctica constituya *un estímulo al progreso, no un refuerzo a la incompetencia.*

Referencias

Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Barcelona: Ed. Graó

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. En: *Lectura y Vida. Año 12 – No. 3.*

- Fumero, F. (1996). La gramática pedagógica y el enfoque constructivista. En: *Clave No. 5*, p. 39 – 51. Caracas: ASOVELE.
- Goodman, Y. (1989). *El reconocimiento de los niños acerca de las raíces de la lengua escrita y sus implicaciones escolares*. Conferencia presentada en el 2do. Congreso Latinoamericano de lectoescritura. Buenos Aires. (Material fotocopiado).
- Kaufman, A. (1993). Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenético, lingüístico, lingüísticos y didácticos. *Lectura y Vida. Año 14. No. 1*.
- Maldonado, J. (1998). *El derecho a equivocarse. Niños y docentes inventando una nueva educación*. Conferencia de cierre presentada en la 7ma. Jornada Nacional de ANDIEP y 4ta. De Educación Pre-Escolar y primera etapa de Básica.
- Ministerio de Educación Dirección de Educación Básica. (1997). *Programa de Lengua y Literatura*. Educación Básica – Primera Etapa. Tercer Grado. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación UCEP. (1998). *Currículo Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. Caracas.
- Oyarce, C. (1996). *La evaluación escolar*. Caracas: Ed. Santillana.
- Pequeño Larousse (1995) México: Ediciones Larousse, S.A.
- Pérez, A. (1995). El dominio de la escritura. En: *Movimiento Pedagógico. Año III. No. 5*. Venezuela.
- Serafini (1993). *Cómo redactar un tema*. Argentina: Paidós.
- Tejedor, B. (1990). *Prácticas de Redacción y Estilos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Escuelas: Letras y Comunicación Social.

LA AUTORA

Lourdes Díaz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador –
Núcleo Maracay

Profesora en Educación Integral, mención Lengua
Adscrita al Departamento de Castellano y Literatura
Magíster en Lingüística

Datos de la Edición Original Impresa

Díaz, Lourdes. (2001, junio). *La corrección en el proceso de la producción textual*. Paradigma, Vol. XXII, N° 1, Junio de 2001 / 43 - 58