

El siguiente artículo, publicado en la Revista Fuentes Humanísticas, no. 24. (2002). UAM-A, pp.59-71, es una reflexión sobre lo que debes cuidar para corregir tus trabajos académicos. Léelo con atención y pon en práctica lo que se te sugiere, así poco a poco podrás sistematizar la autocorrección en tus escritos.

LA AUTOCORRECCIÓN, UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Gloria Cervantes*

Planteamientos

La autocorrección es una actividad que se puede ubicar en la etapa final de una técnica básica de redacción que comprende la pre-escritura, la escritura y la post-escritura¹. La post-escritura consiste en la revisión y la corrección del texto, a esta etapa se llega después de planificar, organizar el texto y de producirlo. Podemos entender la autocorrección como la adquisición gradual de un conjunto de habilidades mecánicas y de procesamiento de información², que el alumno de lengua escrita va alcanzando con la ayuda del profesor en el aula. Los supuestos en los que se basa esta noción admiten que “todo texto es superable”, si el alumno incrementa sus estrategias para producir textos.

Las variables principales consideradas en el proceso autocorrectivo pueden dividirse en internas y externas³.

Variables internas:

- Capacidad metalingüística
- Noción de corrección
- Habilidades de escritura (incluir reglas pragmáticas)
- Distancia autor-texto
- Autoimagen
- Actitudes ante la escritura

Variables externas:

- Enfoque didáctico
- Papel del docente
- Instrumentos de apoyo

El problema de estudio de este trabajo se plantea en estos términos:

¿Qué grado de eficacia puede tener la autocorrección en la práctica de una técnica básica de redacción?

La hipótesis de trabajo que se propone en este estudio enuncia que si se incrementa la capacidad metalingüística del alumno, éste producirá textos más adecuados a sus necesidades comunicativas y, a largo plazo, tendrá un sentido más crítico de su propia escritura.

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

¹ En esta técnica propuesta, a las tres etapas se les otorga igual importancia, debido a que se pretende enseñar una técnica integral de escritura. (Serafini, 1997; 93).

² Entendemos por aspectos mecánicos de la redacción, la corrección de acentos, puntuación, mayúsculas, letras dudosas, palabras repetidas, etc. En lo que se refiere al procesamiento de información se consideran principalmente elementos de orden discursivo: problemas sintácticos, manejo de referencias, dosificación de los datos, construcción de la trama, su organización y coherencia. (R. Martín, 1996; 72).

³ En este estudio se analiza particularmente la variable: capacidad metalingüística y, en forma somera, se abordan las otras variables.

La capacidad metalingüística es una parte de la competencia del hablante que consiste en la capacidad de reflexionar sobre la lengua y de manejarse en un cierto dominio de conocimientos inherentes a sus funciones comunicativas. (R. Jakobson, 1985; 134) Esta capacidad se adquiere gracias a un complejo conjunto de hipótesis, conocimientos y predicciones aprendidos socialmente, pero internalizados gracias a estructuras innatas del pensamiento y del lenguaje, de tal modo que llegan a constituirse en parte de su competencia lingüística. La importancia de esta función se aprecia en la adquisición de la lectoescritura a temprana edad y en los casos de patología verbal⁴, en los que la pérdida de esta capacidad conduce al hablante a perder la conciencia clara de lo que se dice o de lo que escribe o lee. (R. Jakobson, 1963, 47).

Pareciera ser que la capacidad metalingüística opera como un filtro que modula la conciencia comunicativa del hablante a partir de una variante del lenguaje interior. (L.Vygotski, 1991, 85). Al operarse en la actualización de la lengua, la reflexión metalingüística, pareciera borrar la separación clásica entre lengua y habla, ya que en el momento que meditamos sobre el sistema, lo hacemos elaborando explicaciones propias para entender y avalar nuestros usos y los de los demás.

Cuando observamos en el salón de clase el rezago de nuestros alumnos en el manejo de la lengua materna, nos inquieta saber qué ha pasado con su capacidad metalingüística, tan nítida en los niños en sus primeros años de la escuela elemental cuando eran capaces de producir comentarios orientados hacia código para analizar y confrontar el uso de palabras y expresiones recién adquiridas. Por qué encontramos numerosos casos de ceguera verbal al grado que dudamos si nuestros alumnos son disléxicos o no⁵. Seguramente los sistemas de enseñanza han sido excesivamente mecánicos, mínimamente reflexivos y han disminuido esta capacidad, al grado que encontramos estudiantes que perciben sus escritos como algo ajeno que no les pertenece.

Otra de las variables consideradas como pertinentes a la autocorrección es la noción de corrección que el alumno ha internalizado en su experiencia académica y que regula su conciencia de hablante y le hace tomar decisiones a la hora de hablar o escribir. Tenemos que decir primero que la corrección se halla en la práctica social, estrechamente vinculada con la idea de prescripción y de norma lingüística culta o de prestigio, en un contexto de textos ejemplares escritos por los grandes autores a los que hay que imitar o tomar como modelos.

La corrección en la escuela se ha desarrollado tradicionalmente en un marco de enseñanza-aprendizaje asimétrico en el que la autoridad es asumida por el profesor que revisa y señala los errores, en ocasiones sin un modelo de referencia muy claro, con escasa profundidad y sistematización y, las más de las veces, con arbitrariedad (T. Serafini, 1997; 112). La notación para marcar errores en los textos del alumno, es un código privado que rara vez el estudiante conoce y que lo deja en la perplejidad o a veces en la indiferencia.

Estas correcciones frecuentemente son ambiguas, dispersas, no se clasifican ni sistematizan, lo que hace que el estudiante encuentre irrelevante la revisión del profesor o la valore como excesiva, definitiva y demasiado exigente. (T. Serafini, 1997; 114). Al referimos a las habilidades de escritura que presentan los estudiantes

⁴ Es un hecho frecuente detectar en los grupos universitarios de Redacción, algunos alumnos con manifestaciones de dislexia que no cuentan con atención alguna para sus dificultades de escritura debido a que las instituciones de educación superior no han considerado de su competencia, auxiliar a los estudiantes que presentan problemas del lenguaje.

⁵ Algunos estudiantes presentan en su escritura, problemas que van más allá de la ortografía y entran en el campo de las operaciones de pensamiento complejo, lo que añade más dificultades a su desempeño escolar y puede impactar en su rendimiento.

en la universidad, encontramos que su sintaxis está escasamente desarrollada: los niveles sintácticos presentan dificultades para emplear las construcciones coordinadas y subordinadas; su repertorio de conectores es muy restringido lo que influye, en forma definitiva en su escritura, que a veces luce desarticulada; el empleo del léxico no rebasa unos cientos de vocablos, tal pobreza produce monotonía en la expresión y la repetición de palabras limita su capacidad referencial y explicativa. Esto aunado al desconocimiento de técnicas expositivas le impide construir un tema en forma organizada y coherente. Por otra parte, al ingresar a la universidad, se inicia apenas en el manejo de los géneros discursivos académicos, en el reconocimiento de sus esquemas, estilos y niveles de discusión. Por lo anterior, podemos decir que las habilidades de escritura no están desarrolladas en los estudiantes, lo cual no significa que sea imposible lograrlo.

La distancia redactor-texto, otra variable importante en la autocorrección, podemos apreciarla cuando el estudiante se torna responsable de su propia escritura y constituye para él un reto personal, planificar sus textos, organizarlos, producirlos y revisarlos con ojos críticos.

En los últimos tiempos, los planteamientos de las ciencias cognitivas han destacado el papel que juegan “las creencias” en el sujeto productor de textos. Especialmente, las creencias en relación a la escritura y a sus propias capacidades. Si el estudiante cree que no puede redactar, esto influye negativamente en su desempeño escolar, si cree que la escritura es algo aburrido, sin sentido, la elaboración de sus trabajos escritos le parecerá una dura carga que hay que soportar a lo largo de toda la carrera. Si podemos lograr que el estudiante cambie de signo negativo a positivo en su trabajo de redactor, ya habremos logrado que dé un paso adelante en su formación como profesional.

Para corregir textos con sistematicidad y avanzar en el manejo de la lengua dentro del proceso de la autocorrección, es necesario apoyarse en instrumentos tales como diccionarios de uso, de sinónimos, de dudas, de verbos; gramáticas del español, libros de redacción y de retórica, etc., que nos faciliten la tarea de consultar dudas, precisar términos, ampliar vocabulario, revisar esquemas textuales, explorar en los géneros discursivos y en conceptos relacionados con el lenguaje, la lengua y la comunicación escrita⁶. Si pensamos en situaciones óptimas, lo ideal sería llevar a cabo este proceso autocorrectivo en textos electrónicos para omitir con facilidad palabras, expresiones y párrafos que en la revisión resulten irrelevantes para el tema e insertar del mismo modo estructuras discursivas semejantes en donde complementen, enriquezcan y afinen la versión final del texto en cuestión. Al ser el texto electrónico un texto en construcción, se complementarían con este proceso de revisión y corrección.

Primera etapa de la corrección

Como hemos mencionado anteriormente, las habilidades de la autocorrección se van adquiriendo gradualmente en el salón de clase. Al inicio del proceso se parte de la técnica llamada “corrección de pares”. (P. Palou, 1997; 85)

En esta fase se organiza al grupo por pares, se les entrega un ejercicio convencional de ortografía; éste será explorado primeramente como mensaje gráfico que empezarán por barrer visualmente. A continuación a petición

⁶ En este trabajo hemos llamado autocorrección al hecho de que los estudiantes revisen y corrijan los textos del grupo.

del profesor, se harán apreciaciones y juicios sobre el formato y el propio diseño del ejercicio. Este es considerado como el primer paso de revisión, los alumnos podrán sugerir, en términos generales, cómo mejorar el formato y podrán darse cuenta que el formato de un texto es parte también de la organización textual y tiene efectos definitivos en el lector.

Después se inicia la revisión del ejercicio por pares, señalando el profesor los aspectos que se van a considerar: el uso de las mayúsculas, la acentuación y palabras repetidas. Aquí comienza un diálogo de pares en el que se confrontan conocimientos y saberes de la lengua en los niveles ortográfico y léxico. Se opera una retroalimentación de lo que cada estudiante sabe, cree o se acuerda y entre ambos integrantes, empiezan a suponer cómo eliminar el error en cada caso. En este momento se plantean las primeras preguntas al profesor y se hace manifiesta la necesidad del diccionario para salir de dudas. El profesor contesta con respuestas sencillas y breves, tratando de que recuerden lo que han aprendido de español en la primaria y la secundaria, enfatizando que son conocimientos valiosos que se hallan en la memoria. También el profesor hace notar que además por el hecho de ser hablantes de español, los estudiantes saben muchas cosas más, relativas a la lengua; sólo es cuestión de echar a andar la memoria y un buen número de deducciones atinadas. Esta práctica tiene la finalidad de activar las primeras consideraciones en el manejo de la lengua y de empezar a detectar los problemas individuales de escritura, de tal manera que se expliciten algunas preocupaciones, dudas, interrogantes, ignorancias; que serán potenciadas por el profesor a lo largo del proceso hacia la adquisición de criterios y pautas de ejecución más correctas. Con este primer ejercicio se pretende además que se den procesos de integración en el grupo a partir de un clima de trabajo conjunto que resulta menos tenso para los estudiantes y les permite trabajar la memoria y sus conocimientos lingüísticos, inclusive a un nivel inconsciente. Este ejercicio es revisado cuidadosamente por el profesor, no con fines de evaluación, sino de diagnóstico y punto de partida para el paso siguiente.

La autocorrección

Para entrar en el terreno de la autocorrección, tenemos que pensar que estamos ante una propuesta en construcción, en el marco de la didáctica crítica que analiza la práctica docente convencional con otra perspectiva al considerar que toda la situación de aprendizaje es la que realmente educa; y que de todos los que intervienen en ella, nadie detenta el patrimonio del saber, ya que todos aprenden de todos. S. (Delamont, 1985; 73)

La autocorrección parte de la existencia de textos producidos por necesidades reales surgidas en el salón de clase⁷. En este caso, la lista de enunciados que presentaremos, se realizó para solucionar la falta de vocabulario de los estudiantes, señalada por profesores de otras materias que mostraban en la reiterada utilización del verbo “mencionar” el desconocimiento de sinónimos.

Inicialmente se pidió a los alumnos que buscaran cuarenta sinónimos del verbo “decir” en el contexto del texto académico producido por alumnos.

⁷ Este corpus es una selección del material producido por sesenta alumnos de nuevo ingreso de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco en 1997.

A partir de ello, los estudiantes tuvieron que emplear cada verbo en un contexto particular. El resultado de estas tareas fue un corpus de más de mil oraciones del que se extrajeron los enunciados que a continuación presentamos:

Corpus

Enunciados producidos por estudiantes [7]

1. El salvavidas *explicó* a los integrantes de el curso el abc de los primeros auxilios.
2. Julia la hermana de Flora *describe* como era el perro que le mordió el brazo.
3. Salinas *confronta* sus ideas con Cárdenas.
4. Mi hermano *anunció* su boda con mis padres.
5. Los estudiantes *establecen* su molestia al director de la escuela.
6. Angel es tímido que no puede *articular* con el grupo.
7. En el programa ventaneando se *parodean* todo tipo de eventos.
8. Thalia solo queria *jactarse* de si misma.
9. El libro *narra* que es la cultura maya y porque desaparecieron.
10. *Aseguran* que EU dispone de helicópteros para combatir el narco trafico.
11. *Afirmaron* que de entre todos los métodos anticonceptivos, el condón es el mejor.
13. Mariana *murmuró* amorosamente que los mejores momentos los pasó conmigo.
14. *Aseveran* que el PRI ha hecho bien.

Esta lista es parte del ejercicio de corrección que funcionó de la siguiente manera:

Se entregó una versión del ejercicio (con 25 enunciados que contenían 65 errores) a cada estudiante, se le solicitó que corrigiera siguiendo el método descrito abajo. Se les anticipó que en los enunciados había todo tipo de errores: de ortografía, de acentuación, palabras mal estructuradas, impropiedades, oraciones mal construidas, oraciones con problemas de significado, de sonido, de léxico, etc.

Método de autocorrección

Primero. Los estudiantes leyeron detenidamente los enunciados en su ejercicio.

Segundo. Reconocieron y subrayaron los errores que pudieron detectar.

Tercero. Corrigieron cada error, según sus propios criterios.

Cuarto. Se revisó en grupo cada enunciado, se acordaron cuáles eran las fallas, en qué consistían y cómo podían corregirse.

Quinto. En cada caso, la maestra apoyó con explicaciones, proporcionó el nombre del error, explicó en forma sencilla en qué consistía y abundó con ejemplos para propiciar los comentarios de los alumnos que se referían a otros casos, conocidos por ellos, que eran oportunos para aclarar preguntas, dudas y todo tipo de apreciaciones y señalamientos que surgieran de la corrección específica.

Sexto. Para elaborar su propio diagnóstico, los alumnos cuantificaron y organizaron los errores detectados y

corregidos en un cuadro como el que sigue:

Nivel de la lengua	No. de errores
Fonológico	18 Análisis detallado de los casos con fallas más frecuentes
Morfológico	6
Léxico	12
Sintáctico	15 Análisis detallado de los casos con fallas más frecuentes
Semántico	7
Pragmático	5

Para poder realizar el análisis de errores por nivel lingüístico, previamente se explicó a los alumnos en qué consistía examinar el texto desde esta perspectiva mediante ejemplos que les permitieran abstraer cómo opera la lengua en la producción textual.

Para finalizar se les proporcionó la bibliografía necesaria para consultar los puntos deficientes y se organizaron asesorías para seguir de cerca esta etapa final.

Resultados

Dado que los enunciados corregidos fueron redactados por los alumnos, el registro lingüístico les era conocido, así como los contenidos pertenecían a un contexto sociocultural inmediato, lo cual facilitó la corrección en general.

En la mayoría de los casos presentados en el corpus por corregir, los alumnos detectaron el error aunque desconocían su nombre técnico (pleonismo, discordancia, cacofonía, impropiedad, tipo de acento, etc.).

Esta capacidad que descubrieron al identificar las fallas de los enunciados y corregirlos, les dio seguridad y aumentó en algún grado su autoestima con relación a sus capacidades para manejar la lengua. Además al conocer el nombre de cada error les fue más fácil retenerlo porque ya lo han comprendido al analizar un caso, por lo que este conocimiento llegó a ser significativo para los estudiantes.

De este modo pudieron verificar que pueden adquirir habilidades para revisar y corregir eficazmente sus textos en el nivel oracional, al aplicar criterios ya conocidos y otros recién adquiridos, así como pautas de ejecución ejercitadas durante el proceso de la autocorrección, por ejemplo:

Enunciado 4 del Corpus

“Mi hermano anunció su boda con mis padres”

a) En este caso los alumnos detectan que hay un problema de significado en esta expresión, ya que tiene dos lecturas.

b) La profesora pregunta qué elemento está causando este efecto.

c) Los alumnos identifican la preposición con como la palabra que provoca la confusión.

d) La profesora explica que están ante un caso de ambigüedad y da una explicación sencilla: “La ambigüedad

es un efecto de significado que consiste en que una expresión tenga más de una lectura". Aquí la docente amplía la explicación y señala que en el texto científico y el académico, la ambigüedad es un error que hay que cuidar y da ejemplos en los que tal falla conduce a hechos graves. Asimismo señala que la ambigüedad es propia de los textos literarios y propicia la riqueza interpretativa de estos textos, da como ejemplo la lectura de un poema de Jaime Sabines. También se refiere a que los fenómenos de significado son objeto de estudio de la semántica y aprovecha para hablar a los alumnos de los vocablos griegos de los que procede la palabra semántica y menciona otros términos cotidianos que derivan de la misma raíz, como por ejemplo: semáforo.

De esta forma la corrección de un error fructifica en una sesión de clase ágil que mantiene activos y atentos a los estudiantes que se integran poco a poco a las discusiones, participando con ejemplos, comentarios, correcciones, según sus propios criterios y convirtiendo el trabajo en el aula en una experiencia interactiva.

Conclusión

La activación de la capacidad metalingüística de los alumnos opera simultáneamente todos los niveles de la lengua (fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático) El alumno pone a prueba al corregir, su sentido de la gramaticalidad y de la adecuación en su lengua. Esto le permite autoevaluarse en sus conocimientos del sistema del español y en las reglas que validan la lengua en uso. Su actitud ante la escritura se modifica al volverse más asertivo en la redacción de textos, lo que le produce un sentimiento de apropiación. De acuerdo con la experiencia descrita, es posible que la autocorrección sea una alternativa de aprendizaje que debemos explorar sistemáticamente en la solución del rezago en la escritura para transformar la práctica de la redacción en el aula universitaria, en un proceso más motivante, dinámico y creativo.

Referencias

Vygotski, L., *Pensamiento y lenguaje, La Pleyade*, Buenos Aires, 1977.

Jakobson, Roman, "*Deux aspects du langage y duex types d'aphasie*", en *Essais de linguistique generale*, Minuit, París, 1963: 43-67.

Riviere, Angel. *La psicología de Vygotski*. Madrid, Ed. Visor, 1988.

Martin, Robert, "*La escritura como lugar de convenciones*" en *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa, Barcelona, 1996.

Achard, P., "*¿La especificidad de lo escrito es de orden lingüístico o discursivo?*" en *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gesisa, Barcelona; 1996.

Ferreiro, Emilia, "*La escritura descontextualizada, la escuela en su contexto*" en *Cultura escrita y educación*. FCE, México, 1999.

Ibid. "El dato: ¿lectura, escritura, o las ideas sobre lo escrito?"

Delamont, Sara, *La interacción didáctica*. Cincel Kapelus, Madrid, 1985.

Serafini, Ma. Teresa, *Cómo redactar un tema*. Paidós, Barcelona, 1997.

Palou, Pedro A. *Redacción I.*, Prentice Hall, México, 1997.

Shagoury, Hubbard y Brenda Miller, *El arte de la indagación en el aula*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Cremer, Phyllis y Mary R. Lea, *Escribir en la universidad*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Gloria Cervantes

Es egresada de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla donde cursó la licenciatura y la maestría en Letras Españolas y la maestría en Ciencias del Lenguaje. Su campo de trabajo es la lingüística textual y la investigación educativa. Ha publicado artículos relacionados con la lectura y con la didáctica de la escritura. Actualmente es profesora-investigadora del Departamento de Humanidades en la UAM-A. Actualmente, es coordinadora del Grupo de Investigación Discursos Sociales y Comunicación.