

La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura¹

Elena Valente

Instituto del Desarrollo Humano
Universidad Nacional de General Sarmiento
eval@speedy.com.ar
evalente@ungs.edu.ar

Resumen

La escritura de géneros conceptuales resulta compleja para los estudiantes que ingresan en la universidad debido a que las habilidades lingüísticas y discursivas que han desarrollado les resultan insuficientes para adecuar su producción discursiva al nuevo ámbito. En consecuencia, deben proponerse estrategias didácticas que favorezcan en los alumnos el desarrollo de operaciones cognitivas de progresiva complejidad. En relación con lo expuesto, creemos que la instancia de corrección de los escritos resulta particularmente oportuna para guiar al estudiante y lograr que éste construya textos más adecuados al contexto. En este trabajo –que reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional– presentamos y analizamos la interacción que se produce entre el docente y los alumnos en una clase grupal en la corrección de textos escritos por los estudiantes y las reescrituras que estos últimos producen a partir de esa instancia. Tal actividad permite, en primer lugar, negociar la corrección de escritos producidos por los estudiantes y, en segundo lugar, plantear la tarea conjunta como una oportunidad para andamiar el aprendizaje de la escritura y el tránsito hacia la autonomía en la revisión y el monitoreo de las versiones finales de los propios escritos. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas propuestas influyen en el logro de un mayor dominio de los géneros, de estrategias discursivas y de reflexión y control sobre el propio escrito.

Introducción

El ingreso a la vida académica supone el dominio de competencias específicas relacionadas con la lectura y la escritura de textos de distintos géneros. Uno de los objetivos del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento de la Universidad Nacional de General Sarmiento (CAU) es favorecer el desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes que ingresan a la universidad. En esta comunicación se presentará una secuencia didáctica implementada en el primer módulo del Taller en la que se ha trabajado con la biografía de

¹ Presentación en el panel “Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna”. Jornadas Internacionales de Educación Lingüística 2005 “Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (UNER). Concordia, Entre Ríos, 18 al 20 de agosto de 2005.

un personaje histórico, género sencillo que, a la vez, resulta próximo a la experiencia de los alumnos. A través de la implementación de las estrategias descritas se intenta propiciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y discursivas de los alumnos de modo que estos puedan adecuar su producción discursiva al nuevo ámbito.

Las actividades realizadas se inscriben en el marco de la investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: criterios teóricos y diseño didáctico” dirigida por la profesora Estela Moyano con un proyecto que reconoce los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional. De esta propuesta teórica se adoptan varios conceptos, entre los cuales será fundamental destacar el de género y el de escritura en tanto proceso.

Según Martin (1984), el género es un “proceso social [realizado mediante el lenguaje] orientado a una meta y dividido en pasos o etapas en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de una cultura”. Definir el concepto de género en los términos transcriptos implica establecer que, debido a que los géneros son distintas formas de usar el lenguaje, hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. El estudiante que ingresa en la universidad necesita conocer no solo cuáles son los pasos o etapas distintivos de los diferentes géneros, sino también las decisiones léxico-gramaticales que resultan fundamentales para la realización de cada uno de ellos.

Esta alternativa teórica de enseñar que los distintos géneros se realizan a través de pasos que se interrelacionan y a partir de los cuales cobran sentido todas las elecciones del usuario de la lengua tiene su correlato en una propuesta didáctica que, al modo de un género, también se realiza en distintas etapas.

El modelo de estrategia didáctica que presenta Martin tiene tres estadios: Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Independiente. La propuesta que se presenta en este trabajo supone una modificación a la explicitada por Martin debido a que en ella se introduce una etapa de Evaluación Conjunta de los textos.

La Deconstrucción supone la lectura de textos modélicos reales a partir de los cuales es posible orientar la comprensión acerca de cómo están organizados para producir significados y cumplir el propósito social perseguido. En esta instancia no solo se desarrollan habilidades y estrategias de lectura sino que, además, se establece un metalenguaje común. La realización de este primer estadio tiene una gran importancia

debido a que en él se reflexiona sobre conceptos fundamentales para la Teoría como el de Registro en términos de Campo, Tenor y Modo (Halliday, 1994). Antes de la Deconstrucción es necesario identificar cuál es el campo del texto, qué parte del campo será explorada, qué saben los estudiantes acerca de él, qué actividades se llevarán a cabo para esa exploración y cómo se organizará la información obtenida. A través de esta negociación, el docente puede guiar a sus estudiantes hacia campos de experiencia que no les son familiares a partir de lo que ellos ya conocen y sistematizar la nueva información con los criterios propios de la disciplina abordada. En segundo lugar, durante la Deconstrucción Conjunta se consideran aspectos del texto mismo, entre ellos, la función de los pasos o etapas, los rasgos lingüísticos característicos, la construcción del tópico del texto, la relación entre el escritor y el destinatario del texto.

En el momento correspondiente a la Construcción Conjunta, el grupo –andamiado por el docente- escribe un ejemplar del género; es decir, en este estadio la actividad se centra en la preparación de la escritura de un nuevo texto perteneciente al género estudiado, de allí que en tal preparación la planificación del escrito resulte fundamental.

En la Construcción Independiente, el alumno –a partir de la experiencia anterior- realizará la planificación y la escritura del primer borrador de su texto. Una vez evaluado este último por los pares y el docente, escribirá la primera versión completa de su texto.

Como se señalara anteriormente, resulta sumamente productivo agregar a estos tres momentos un cuarto, correspondiente a la Evaluación Conjunta. Esta etapa cobra gran importancia debido a que se intenta lograr que el momento de corrección de los trabajos se transforme en una instancia más de aprendizaje y le permita al alumno alcanzar mayores niveles de autonomía en su producción escrita. Generalmente, a este momento de evaluación conjunta le siguen la evaluación y la reescritura individuales.

Secuencia didáctica

Los alumnos realizaron la actividad de escritura cuyos resultados se presentan después de haber considerado tres biografías a partir de las cuales habían inferido los pasos o etapas que pueden encontrarse en ese género, es decir, la entrada, la caracterización del sujeto y los hechos centrales de su vida. También habían analizado, a partir de un artículo académico, qué cambios se producen en la biografía cuando esta se incluye en géneros más

complejos, ya que, en dicho caso, desaparece la etapa o paso “Entrada” y en muchas oportunidades se omite la frase nominal con función de “Caracterización del sujeto” debido a que se selecciona la información estrictamente relevante para el tema que se aborda en el texto en el que se la incluye.

Las consignas que se les dieron a los estudiantes fueron las siguientes:

a. Redacte la biografía de Esteban Echeverría como para ser publicada en una enciclopedia, a partir de la información encontrada en “Pensamiento renovador” y en la infografía “El Salón Literario”. Utilice las biografías leídas como modelo. No exceda las quince líneas.

b. Teniendo en cuenta la información brindada en “Primeros síntomas de revolución en la América Española: Tupac Amaru (1781-1807) de Barros Arana, seleccione la información pertinente y redacte una biografía de Tupac Amaru para ser publicada como entrada de enciclopedia. Puede incluir evaluaciones en el texto.”²

Los alumnos entregaron sus producciones de las que, en principio, solo se consideró la correspondiente a la primera consigna, o sea, a la escritura de la biografía de Echeverría.

Los resultados que se observaron a partir de la lectura de los escritos fueron los siguientes:

-El 80% de los textos incluía la entrada para referir los datos correspondientes al nacimiento y muerte de Echeverría.

-El 80% de los textos, luego de la entrada, presentaba al menos una de las nominalizaciones esperables para caracterizar a Echeverría. Sin embargo, dentro de ese 80%, solo en un 30% la información que se incluía en la caracterización del sujeto contemplaba todos los aspectos que luego serían desarrollados entre los hechos centrales de su vida. En la mayoría de los casos se había relevado su actividad literaria, pero no se había mencionado expresamente su accionar político.

-Respecto de la selección de información, en el 50% de los trabajos no se hacía referencia explícita a la tensión político-ideológica que enfrentó a Echeverría con Rosas y a

² Los textos a los que se hace referencia en las consignas de escritura se encuentran en el Capítulo 3 de *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, de María Cecilia Pereira (comp.). Véase el apartado “Bibliografía”

las consecuencias que tal hecho tuvo sobre la vida del escritor, simplemente se aludía a su actividad política sin mencionar los enfrentamientos que había debido resolver. El dato mencionado indicaba que habían existido problemas en el momento de efectuar la lectura de las fuentes a partir de las cuales obtener los datos relevantes para escribir la biografía.

-Por otra parte, muy pocos estudiantes de los que habían incluido la caracterización del sujeto habían organizado su trabajo de modo tal que esa caracterización inicial orientara la lectura de los hechos más salientes de la vida de Echeverría. En otras palabras, a pesar de que en las biografías consideradas como modelos, la/s frase/s nominal/es funcionaba/n como macrotema ya que anticipaba/n el contenido de todo el texto y, en cierto modo, determinaba/n cómo se organizaría la información en él, los alumnos no conseguían planificar su escrito de manera que la producción presentara la organización textual esperable en este género.

En síntesis, los trabajos considerados mostraban dificultades en los criterios con los que se había seleccionado la información y se la había organizado en el desarrollo del texto, lo cual evidenciaba, a la vez, que los estudiantes no dominaban las características genéricas en su totalidad.

Sobre la base de los resultados observados en la producción de la biografía de Esteban Echeverría, se preparó la clase siguiente –destinada a la corrección conjunta- a partir de la relectura de los textos a partir de los cuales relevar la información y del análisis de tres de los textos producidos por los estudiantes. La evaluación de los textos se basó en la selección de la información, en el modo en que esta se había organizado y en la adecuación al género biografía.

La clase en la que se realizaría la devolución de la corrección de los textos correspondientes a la primera de las consignas de escritura tuvo tres momentos. En el primero de ellos se retomaron los conceptos más importantes vistos en la clase anterior. Se hizo referencia, sobre todo, a la noción de género, a por qué la biografía pertenece a esa categoría y a cuáles son sus pasos o etapas. En una segunda instancia, los alumnos se reunieron en pequeños grupos con el objetivo de releer las fuentes de las que habían extraído la información para escribir. A continuación se hizo una puesta en común de los datos que habían listado como relevantes y se analizó de qué modo se los podía agrupar.

Una vez efectuado este paso, se les entregó a los estudiantes una copia con tres biografías: una escrita de manera regular y dos que habrían obtenido una calificación de aprobación.

Los textos elegidos fueron los siguientes.

Texto resuelto de manera regular:

Esteban Echeverría (1805-1851) Su obra produjo cambios en el movimiento romántico (en 1830). Causó la llegada de textos europeos debido a la existencia de un mercado de potenciales lectores ávidos. En 1834 publicó “Los consuelos”, que inauguró formalmente el romanticismo en el Río de la Plata y significó el nacimiento de la crítica literaria. Tres años más tarde alcanzó la cumbre de la fama con su volumen de “Rimas”, que contenía “La cautiva”. En 1838 fundó la Asociación de la Joven Generación Argentina, conocida como Asociación de Mayo. En 1839 escribe el cuento “El matadero”.

Textos resueltos de manera correcta:

Echeverría, Esteban (Buenos Aires, 1805-Montevideo, 1851). Poeta y pensador argentino. Fue el que introdujo, a partir de 1830, el movimiento romántico en el Río de la Plata. En 1834 publicó “Los consuelos”, que fue la obra que inauguró formalmente el Romanticismo argentino. De manera indirecta dio paso al nacimiento de la crítica literaria. En 1837 publicó el poema “La cautiva”. Al año siguiente, convocado por Esteban Echeverría, un grupo de jóvenes fundó la Asociación de Mayo. En 1839, Esteban Echeverría escribió el cuento “El matadero”. Perseguido por el rosismo debió exiliarse en Montevideo donde murió en el año 1851.

ECHEVERRIA, Esteban (1805-1851). Destacado escritor y pensador argentino. En 1830 irrumpió con su producción poética en Buenos Aires e introdujo a su generación en el movimiento romántico. En 1834 inauguró formalmente el romanticismo en el Río de la Plata con su obra *Los consuelos*, que significó el nacimiento de la crítica literaria. Su cumbre en la fama fue alcanzada con su volumen de *Rimas*, escrito en 1837, que contenía *La cautiva*.
Formó parte de los jóvenes de la Generación del '37 que provenían de los sectores ilustrados de la sociedad y que el 26 de junio de ese mismo año, llevaron a cabo la apertura del Salón Literario (en

la librería de Marcos Sastre). Allí, Echeverría incitaba a los jóvenes a que retomaran, de modo protagónico, los ideales de libertad, progreso y democracia que se habían manifestado incompletos en la Revolución de Mayo de 1810. El Salón Literario fue cerrado por Rosas en 1838 y a partir de ese momento el liderazgo ideológico de Echeverría alcanzó su punto más elevado en una etapa definitivamente política. Así, fundó la Asociación de la Joven Generación Argentina o Asociación de Mayo. En 1839 escribió el cuento *El matadero*.

Se leyeron los textos con los estudiantes quienes manifestaron que las biografías evidenciaban diferencias. Se les propuso comentar cada una a partir de la que les resultaba mejor lograda con la consideración de las siguientes preguntas:

¿La selección de la información resulta pertinente y suficiente para dar cuenta de los hechos más importantes de la vida de Echeverría?

¿El texto presenta los pasos o etapas propios del género biografía?

En el caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa, ¿la caracterización del sujeto abarca los distintos ámbitos de la vida de Echeverría a los cuales se hace referencia en los textos de los que fue extraída la información?

¿Los hechos de la vida de Echeverría aparecen agrupados de manera tal que se le facilite la lectura al posible lector?

El intercambio que se generó en este momento fue altamente productivo debido a que las diferentes intervenciones dieron lugar a la reflexión sobre los distintos aspectos que es necesario considerar al planificar, escribir y corregir un texto. Es interesante observar que este tipo de interacción favorece la apropiación del género por parte de los alumnos. Un ejemplo de lo afirmado es que los mismos estudiantes reconocieron que, a pesar de que habían identificado las partes del género biografía en los textos modélicos leídos en clases anteriores, algunos no las habían incluido en su totalidad al escribir las biografías solicitadas.

Asimismo, la reflexión que tiene lugar a partir del análisis de la metafunción ideacional permite el planteo de cuestiones que atañen a la metafunción textual que se vinculan con aspectos gramaticales que, frecuentemente, los estudiantes han visto de manera aislada en los niveles educativos anteriores. La consideración del texto como unidad semántica permite analizar, por ejemplo, el uso de los tiempos verbales

involucrados en el relato histórico, como también el empleo de marcadores y conectores temporales y causales para organizar los hechos.

Una vez finalizada la actividad descrita, los alumnos recibieron la biografía de Esteban Echeverría con las correcciones correspondientes para que las reescribieran. También se les entregó la biografía de Tupac Amaru (que, en términos generales, presentaba las mismas dificultades que las observadas en la biografía considerada en la clase), pero, en este caso, sin ninguna corrección. La consigna fue que ellos realizaran con ese texto las mismas actividades que se habían llevado a cabo en el análisis conjunto de la biografía de Echeverría y propusieran individualmente una reescritura.

Del análisis de las reescrituras de la segunda biografía pedida se desprenden las siguientes observaciones:

- En la segunda versión de la biografía de Tupac-Amaru, el 93% presenta la entrada de la biografía

-El 95% de los alumnos incluye la caracterización del sujeto en cuestión. De ese 95%, el 68% introduce todos los datos que, a partir de la fuente leída, pueden recuperarse para esa etapa o paso del género. Respecto de este aspecto es interesante señalar que en la reescritura se observa un notable cambio en el modo de presentar al sujeto. Mientras que en la primera versión, el 70% caracterizaba a Tupac-Amaru como “cacique de la provincia de Tinta”, en la reescritura es el 70% el que a ese rasgo asocia el de la rebeldía. De ese modo, Tupac-Amaru pasa de ser nominado como “Cacique de la provincia de Tinta” a “Cacique rebelde”, “Revolucionario cacique y libertador del Perú”, entre otras denominaciones. A partir de la modificación mencionada, la caracterización funciona como macro-tema respecto del contenido siguiente en el texto. También es interesante notar en este segmento cómo se manifiesta en el texto la metafunción interpersonal del lenguaje debido a que optar por presentar a Tupac Amaru como “revolucionario” en lugar de como “rebelde”, entre otras posibilidades, evidencia evaluaciones del autor del texto. Tal selección, a su vez, orienta la lectura del contenido ideacional.

-En el 60% de los casos analizados se comprueba una reorganización de la información que redundará en una presentación más eficaz del contenido a comunicar.

Cabe destacar que solo un porcentaje inferior al 30% de los textos considerados en su segunda versión tuvo cambios muy poco significativos o casi no se distanciaron del texto de la primera versión.

A modo de ejemplos se transcriben las dos versiones presentadas por el mismo alumno:

Tupac-Amaru (m. 1781). Cacique de la provincia de Tinta. Produjo un enfrentamiento con las autoridades coloniales, proclamándose con la victoria, libertador de Perú. Consagrado inca, pretendió asumir el carácter de restaurador del antiguo imperio al mando de su ejército de 17.000 hombres. El conflicto sucedido en Cuzco el 9 de marzo de 1781, provocó la derrota de las tropas del cacique que fue apresado, junto a su familia el 6 de abril de 1781. Poco después, el 18 de mayo del mismo año, luego de la sentencia capital, descuartizaron al rebelde. Pese a su muerte, la rebelión no tuvo fin y continuó este enfrentamiento su hermano Diego Cristóbal Túpac-Amaru.

Tupac-Amaru (m.1781). Cacique revolucionario y libertador del Perú, proveniente de la provincia de Tinta y descendiente de los antiguos emperadores de su país. Fue el autor de una de las sublevaciones coloniales y eclesiásticas más importantes de América. Al apresar y ahorcar al corregidor español de su provincia, Antonio Arriaga, se autoproclamó libertador del Perú (4 de noviembre de 1780) y restaurador del Imperio Inca. Tras la expansión de la rebelión hacia los alrededores de Cuzco, las autoridades españolas apresaron al rebelde y a sus familiares determinando la sentencia capital, que provocó su muerte y descuartizamiento el 18 de mayo de 1781.

Conclusiones

Los resultados obtenidos con la implementación de la secuencia didáctica que se ha descrito en esta comunicación muestran que la de la Corrección Conjunta constituye una instancia sumamente valiosa a los efectos de andamiar el aprendizaje de la escritura. La causa de que esto suceda es que, en dicho momento, los alumnos realizan aportes valiosos y, a partir de la interacción del grupo con el docente, es posible corregir las

representaciones erróneas acerca de la escritura con las que muchos alumnos ingresan en el pregrado universitario. Respecto de esto último, un alto porcentaje de estudiantes no considera a la escritura como un proceso en el que se construye significado, sino que la concibe como un acto mecánico que no implica más pasos que el de la escritura con poca reflexión o planificación previas. Tal hecho puede deberse a que en los niveles educativos previos al universitario no suele volverse sobre los trabajos escritos por los alumnos y tampoco se los incentiva a estos últimos a completar un proceso de escritura que incluya la revisión y reelaboración de los textos producidos.

Otra de las razones por la que puede sostenerse la importancia de crear un espacio para la Corrección Conjunta es que, luego de efectuada una tarea como la descrita, los alumnos comprenden mejor qué se les indica con las distintas observaciones que recibe en la corrección de un texto. La de Corrección Conjunta aparece como una instancia oportuna para negociar los códigos que el docente emplea en y para la corrección de un escrito. En otros términos, una de las principales ventajas o utilidades de este momento de una secuencia didáctica es la de permitirle al docente **transparentar los criterios a partir de los cuales puede establecerse si la escritura de un texto resulta lograda o no.**

También es importante destacar que la Corrección Conjunta se torna sumamente útil para que los alumnos que ingresan en el ámbito académico comprendan que **las metafunciones ideacional, interpersonal y textual que se encodifican a través del lenguaje no constituyen compartimentos estancos**, sino que interactúan y que dicha interacción se evidencia en el texto. Lo recientemente señalado puede afirmarse sobre la base de algunas de las observaciones efectuadas en el desarrollo de la secuencia. En relación con esto último, se ha constatado en tal instancia que el modo como se aborda la lectura de un texto incide en la representación y organización ideacional que el lector realiza a partir del texto. A su vez, el modo de presentar el contenido ideacional de un texto tiene fuerte incidencia en la realización del plano interpersonal y textual.

La Corrección Conjunta también propicia no solo la **función epistémica de la escritura** que se despliega en el momento de la reescritura sino también la **reflexión metalingüística** debido a que promueve la reflexión sobre el lenguaje, el sistema y las selecciones que un usuario de la lengua que ingresa en el ámbito académico efectúa al considerar la construcción de textos ajenos y propios.

Por último, cabe destacar que la modalidad de trabajo propuesta tiende a lograr la **autonomía en la revisión y el monitoreo de la producción de un escrito.**

En síntesis, el análisis de los resultados que se producen a partir de la interacción entre el docente y los alumnos permite afirmar que es necesario que la instancia de Corrección Conjunta de textos sea pensada como una **estrategia de enseñanza y de aprendizaje** que se transforme en una práctica recurrente en las clases de escritura.

Bibliografía

- Cope, B. and Kalantzis, M. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, The Falmer Press. Capítulo 6.
- Eggins, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell, 1999.
- Halliday, M. A. K. and Martin, J. R. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. R. 1999. *Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy*. In: Christie, F. (ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum, 2000.
- Moss, Gillian et al. 1998. *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla, Uninorte, 2003.
- Moyano, Estela. 2002. *La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica*. I Simposio Internacional de la Subsección Universidad Nacional de Cuyo. V Regional de la Sede Argentina Cátedra UNESCO “Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos”. Mendoza, 4, 5 y 6 de abril de 2002.
- Moyano, Estela. 2004. *La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario: el caso de la clasificación como micro-género de una entrada de enciclopedia*. First Regional Latin American Conference of Systemic Functional Linguistics “Systemic Functional Linguistics in Language Education”. Mendoza. 8, 9 y 10 de abril de 2004.
- Valente, Elena. 2004. *La evaluación conjunta de textos como estrategia de aprendizaje*. Congreso Internacional “Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”. Buenos Aires, 18, 19 y 20 de octubre de 2004.
- Valente, Elena. 2005. *La evaluación de textos en interacción: hacia la construcción de una herramienta de aprendizaje*. Ponencia presentada en el panel “Construcción del rol social de estudiante universitario a través de las prácticas de lectura y escritura avanzadas. Interacción e intersubjetividad hacia la autonomía a partir del contexto áulico”. II Coloquio Argentino de la IADA “El diálogo: estudios e investigaciones”. La Plata, 11, 12 y 13 de mayo de 2005.