

## LA CORRECCIÓN DE TEXTOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO, O CÓMO SALIR DEL ERROR

**Griselda Edith Casabone y Claudia Festa**  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social,  
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

### Resumen

Este trabajo comparte la experiencia que, a partir de la corrección de trabajos prácticos, se desarrolla en el marco del Taller de Comprensión de Textos (I y II, FPyCS, UNLP) desde 2010, y que lleva a las autoras a preguntarse si puede ser precisamente el “error” el que habilite nuevas maneras de enfrentar los recurrentes –y aparentemente irresolubles– “problemas escriturales” en el ámbito universitario.

En este sentido, proponen leer los trabajos prácticos a la luz de un nuevo género discursivo –y a la corrección de textos como un subgénero de este–, y revisar los patrones instalados en el imaginario del ámbito educativo superior sobre el acto de “corregir”, con el fin de ampliar el horizonte de las devoluciones y el impacto de esta práctica sobre los estudiantes y sus producciones.

**Palabras clave:** corrección de textos, trabajos prácticos, géneros discursivos, texto, escritura, educación superior, comunicación escrita, revisión, inclusión educativa.

«Siempre lo intentaste. Siempre fallaste. No importa. Inténtalo otra vez.  
Falla de nuevo. Falla mejor».

Becket

El tema de la “corrección” de los trabajos prácticos (TP) que se producen en el Taller de Comprensión y Producción de Textos (I y II) comenzó a instalarse en los intercambios cotidianos en torno de las variadas cuestiones que nos ocupan al momento de preparar una clase (lecturas, aportes teóricos, ejercicios individuales y grupales, propuesta de trabajo práctico, etc.), y decidimos entonces relevar qué se había producido hasta el momento sobre la corrección de textos universitarios y qué podíamos aportar para comenzar a de-velar los imaginarios que sobre el acto de corregir tenemos docentes y estudiantes.

El momento de la corrección, sobre todo en materias directamente vinculadas con la producción escrita, demanda mucho tiempo y esfuerzo intelectual, pero no está sistematizado dentro de las prácticas docentes. Se trata de una tarea pedagógica ardua y solitaria que, “desafortunadamente, se asocia al cansancio, al aburrimiento y a la frustración” (Sánchez Peña, s/f: 36).

Existe vasta y variada reflexión sobre la calidad en la producción de textos universitarios, “la crisis” de la escritura y la lectura en la educación superior, la “preocupación manifiesta en los docentes al detectar diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma castellano, específicamente en lo referente a la comprensión lectora y a la redacción correcta y adecuada al nivel académico

universitario" (1). Sin embargo, sobre la "corrección" de textos –es decir, la instancia que abonaría, en principio, estas miradas pesimistas, el espacio material de donde surgiría el diagnóstico– la lectura es casi inexistente (2).

Si consideramos la escritura como proceso –preescritura, escritura, relectura, reescritura (Serafini, 1994)–, el momento de la corrección tendría que formar parte fundamental en la programación y reflexión académicas, ya que es en este momento en el que el docente/lector formula sus aportes, clausura con su comentario, por decirlo de alguna manera, el proceso de enseñanza/aprendizaje y esta lectura retorna como evaluación del estado de maduración de la producción escrita.

En términos comunicacionales, la corrección retroalimentaría la escritura de los estudiantes, sería "el mensaje" mediante el cual el estudiante "se" mira en su texto, puede extrañarse de su propia escritura y rever: 1) si ha cumplido o no con la consigna y en qué medida; 2) el grado de autonomía de su producción, su potencia; y 3) los efectos que ejerció sobre este primer lector calificado por la universidad. Es, también, el momento que tenemos los docentes para chequear el impacto de nuestras intervenciones, los aspectos que deberemos profundizar, qué conceptos reforzar, etcétera.

Ahora: ¿qué lugar ocupa la corrección de textos y qué maneras adquiere esta práctica en una facultad de periodismo y comunicación social?

## **El error**

En su origen, el término "corrección" (3) tiene una connotación negativa, de carácter restrictiva/represiva: focaliza en el señalamiento del "error" como parte de cierto tipo de modelo educativo ("la letra con sangre entra") en el que el docente –portador del saber– muestra al alumno –receptáculo de ese saber– sus aciertos y desaciertos y lo califica (numérica o conceptualmente), dando por finalizado el proceso de aprendizaje. "Es el conjunto de intervenciones que efectúa el maestro para poner en evidencia los defectos y errores" (Serafini, 1994).

Corregir sería entonces una operación compleja:

La dificultad nace de la falta de modelos de referencia... El maestro debe penetrar en la lógica y en la estructura de la redacción; debe asumir una actitud diferente según sea el género textual del escrito; para cada estudiante debe desarrollar un tipo de corrección adecuada, de modo que favorezca su mejoramiento... Los maestros se crean como autodidactas una metodología propia de corrección (Serafini, 1994).

Pero la complejidad también llega desde el lugar simbólico que ha consagrado a la corrección no como posibilidad de encuentro, de intercambio de saberes (el docente sabe sobre “el” texto, pero el estudiante sabe sobre “su” texto) con el otro, otra, que se encuentra en plena etapa de “formación”, sino como el mensaje unilateral, cerrado sobre sí mismo, que “construye” al autor/a del texto como esperanza (“¡Excelente!”) o como fracaso (“Rehacer”).

Como estudiantes hemos pasado por el momento de recibir un texto corregido y sabemos del desencuentro que se produce entre lo esperado y lo obtenido: un escrito plagado de marcas (palabras subrayadas, tachadas; rayas; flechas), que no siempre compartíamos ni comprendíamos, la mayoría vinculadas con errores formales (ortografía, puntuación, sintaxis), en raras ocasiones con algún breve comentario final, un número, alguna señal incierta (“Visto”). Pocas veces lográbamos entender las razones por las que una producción resultaba grata al docente y otra no, ya que no solían explicitarse y uno no osaba requerirlas. Es más, muchos de nuestros textos llegaban “mudos”, sin ninguna señal, como si no hubieran sido siquiera leídos.

El proceso terminaba aquí: no había mucho más para decir porque, salvo excepciones, a nadie le interesaba mucho saber qué pasaba con “la redacción” y “el alumno” luego de la corrección. El docente “marcaba” el texto, arrogándose el poder de intervenir según su criterio –habilitado por la institución educativa–, y así, se suponía, el estudiante “aprendía a escribir”.

Esta situación nos dejaba 1) vulnerables frente a la mirada del otro que dejaba su huella en esa escritura nuestra que habíamos compartido; 2) desorientados, porque no hallábamos pistas para reconocer dónde estaba la falla o el acierto de la producción. Y hay que decirlo, muchas veces también 3) excluidos de la posibilidad de la escritura, perdidos en el laberinto de unas palabras que no lograban satisfacer a nadie.

Nos interesaba saber qué mira hoy la universidad en las producciones de sus estudiantes y cómo se construyó esta mirada ¿Continúa vigente el modelo tradicional que se sostiene en el señalamiento del error? ¿Qué buscamos los docentes en ese papel garabateado con mejor o peor suerte, mayor o menor entusiasmo por los estudiantes, y cómo nos sentimos cuando vamos develando escrito tras escrito, en ese trabajo solitario y complejo, lo que cada joven quiso expresar? ¿Cuáles son los criterios que se ponen en juego al momento de mirar la palabra que se nos confía tratando de responder las consignas que cada clase propone?

¿Este criterio es, debe ser, unánime o debe quedar librado a la capacidad, competencia, posibilidad de mirar y aportar de cada docente? Y si fuera así, ¿en qué grado? Y lo más significativo, al menos para los fines de este trabajo: **¿qué hacen los estudiantes con nuestros aportes: los incorporan, los suman como aprendizaje, los experimentan como un fracaso, los ignoran?**

Con todos estos interrogantes decidimos explorar el escenario y organizamos el trabajo en tres momentos encadenados: 1) Encuesta a docentes y 2) estudiantes; 3) Seminario de Corrección de textos, destinado a los ayudantes alumnos de ambos Talleres (I y II).

## 1 / 2) La perspectiva de docentes y estudiantes

A las lecturas sobre el tema de la corrección de textos en el ámbito universitario y nuestra propia hipótesis, decidimos sumar la voz de los docentes y estudiantes de la Cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos I y II, a partir de encuestas realizadas en 2010 y 2011.

La muestra, pequeña en términos cuantitativos (37 docentes, 84 estudiantes), fue reveladora –por la riqueza de los aportes y las líneas que abre para futuras intervenciones– para los fines de nuestra búsqueda.

Aquí ofrecemos una síntesis de las conclusiones más significativas:

1. Ninguno de los encuestados cuestiona el término “corrección”. Docentes y estudiantes asumimos como “natural” que el estudiante debe ser “corregido”. Alrededor del 80 % de los encuestados acepta que el estudiante es receptor del saber del docente que “enseña, aporta, ilumina, señala, propone alternativas, trasmite, guía, evalúa el empeño, mide, premia y castiga, califica”.
2. Los alumnos, en general, asumen que son evaluados cuantitativamente: el trabajo práctico (TP) –la escritura– es una actividad para “medir” aciertos o errores, demostrar lo que saben, o en el mejor de los casos, como una “aplicación práctica de la teoría”.
3. Los docentes ponen mucho empeño en la corrección. Cada uno según su método, dedican mucho tiempo, esfuerzo y compromiso al momento de leer las producciones y hacer aportes escritos o verbales.
4. Pocos estudiantes reconocen el TP como un acto de comunicación, una posibilidad expresiva, creativa, propia, de interés personal; una instancia de formación en su evolución como futuros productores de textos sociales; ni reconocen las etapas y complejidades intelectuales, emotivas, psicológicas, etcétera, que conlleva la producción de un texto. El texto es, para ellos, una evaluación, una instancia de medición de un saber o la puesta en práctica de una/s teoría/s. Por eso no sorprende que cuando se les pregunta qué es para ellos “corregir un TP”, la mayoría destaque la identificación de errores, señalar “lo bueno y lo malo”, puntos fuertes y débiles, lo positivo y lo negativo.
5. La mayoría de los estudiantes queda disconforme o escasamente conforme con sus producciones. Algunos son muy severos en sus autoevaluaciones:

No me parece interesante, no tengo imaginación. Resultados detestables. Muchos errores. Soy malísimo. Siento que cumplo con la consigna y las disposiciones formales, pero no son ideas originales. No comprendo las devoluciones. Hay veces que escribo cosas que me resultan poco creativas. En el momento no puedo ver con claridad eso que digo. No puedo expresar mis ideas en el papel. La imaginación no me da. Siento que estoy escribiendo rápido, solamente para “llegar a entregar”. Siento que no son correctas y que habrá producciones mejores. Las tramas no son

interesantes, no me atrapan. Me cuesta plasmar en el papel mis ideas. Me gustaría, a veces, más creatividad o más vocabulario para poder reforzarlo. Podrían ser mejores, más extensos y creativos. No me siento cómoda con las consignas por eso no puedo dar el 100 %.

6. Ambos grupos acuerdan en que los criterios para “corregir” varían según el evaluador, que no hay un criterio explícito. Las respuestas de los estudiantes dejan traslucir cierta idea de “arbitrariedad” en el proceso. La mayoría de los docentes, a pesar de la naturaleza subjetiva de la corrección, destacan que, además de los aspectos textuales, también consideran las particularidades de cada estudiante al momento de corregir, que hay variables que surgen de la escritura que requieren “un abordaje diferenciado”.

7. Si bien se descuenta el carácter subjetivo de las correcciones, de las encuestas surge una jerarquía de “errores” más o menos compartida por docentes y estudiantes, que hace hincapié, inicialmente, en aspectos “formales” (normativa, faltas gramaticales, problemas de redacción) (4).

8. A pesar de la variable de subjetividad considerada, la mayoría de los estudiantes no cuestiona las observaciones y depositan el saber sobre su texto en el docente, que es quien legitima la producción. Los jóvenes atienden las devoluciones y aceptan las correcciones que se les formulan.

Marcan cosas que no tuve presentes a la hora de la producción. Me ayuda a destrabar cuestiones que en el momento no pude resolver. De las observaciones saco ideas. Enriquecen mi trabajo. Ayuda si se les hace caso, aunque todo es relativo. Dicen cosas que voy a tener en cuenta al momento de volver a escribir. Marcan aspectos que tal vez necesitan reforzarse. Trato de tenerlas en cuenta. Al rehacer el trabajo me di cuenta de que si me lo propongo puedo dar más. Comprendo lo que la docente quiere o espera cuando da la consigna. Lo vuelvo a releer y observo cosas que en el momento no veía. Son claras y concisas, lo que posibilita crear una idea más eficaz. Me doy cuenta de errores simples que podría haber evitado. Me ayudan a ver lo que me cuesta. Ayuda a salir del estricto mundo personal. Mejoro los errores y así progreso y apruebo.

9. La mayoría de los estudiantes considera que no tiene imaginación, creatividad. Sin embargo, aspiran a realizar textos originales, propios, creativos e imaginativos.

10. La mayoría de los docentes estima que sus aportes mejoran las producciones de los alumnos.

11. Los docentes reconocen que es un momento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero que, como especulamos, no es abordado en la planificación de las clases.

Es un momento clave del aprendizaje para el alumno... Ahí está el verdadero aprendizaje de la escritura de textos. Es útil para evaluar el proceso en el que se condensan los conceptos apprehendidos durante la cursada y poder focalizar en los aspectos que puedan verse más

endebles de cada alumno y así ayudar a corregirlos. Necesaria y muy productiva. Se mide la política de cátedra, el perfil del equipo docente y la concepción del alumno. Se toma en cuenta la evolución del pibe de clase a clase, que vea los cambios. Sirve de estimulación o de alarma, y también a partir de ella se desarrollan caminos por donde el docente cree que sus alumnos deben ir. Es muy bueno y tiene una lógica directa con las políticas de retención, apoyo y permanencia que se están trabajando en la Facultad. Dialogar con nuestro alumno y conocer sus producciones de manera particular es conocer su mundo y sus problemáticas. Es muy importante para pensar la lectura y la escritura como un proceso integral y continuo.

### 3) Seminario de corrección de textos

Con nuestras dudas y este insumo que nos ofreció la participación de docentes y estudiantes, propusimos a las autoridades de la Cátedra la realización de un Seminario de Corrección de Textos, destinado, en principio, a debatir esta práctica con los ayudantes alumnos que hacen sus primeras intervenciones en el Taller.

La actividad se desarrolla desde 2011 y cada edición constituye un aporte para seguir pensando el tema que nos ocupa. En general, los participantes llegan con las mismas percepciones que los encuestados sobre el acto de corregir. Sin embargo, en el proceso de análisis y reflexión, encontramos líneas que, por un lado, refrescan nuestra intervención y, por otro, habilitan nuevos ejes desde los cuales pensar el tema.

Podemos mencionar, por ejemplo, algunas de las expectativas con las que los ayudantes se disponen a corregir los TP, y que confirman cómo el lugar desde donde miramos condiciona nuestras intervenciones:

*Cuando me siento a corregir espero encontrarme con una historia que me atrape. Que los chicos pongan en juego toda su creatividad. Cierta esperanza de que haya hecho caso a las correcciones. Que tenga profundidad, que no caigan en lo simple, que desarrollen. Que disfruten de la consigna, que se esmeraron en resolverla y en construir un texto que los refleje. Que las historias me atrapen. Que logren salir de los lugares comunes. Busco la superación de los chicos. Un texto que me sorprenda.*

### La corrección como comunicación

Las evidencias nos permiten afirmar que la corrección de textos en el ámbito universitario sigue atravesada por los mismos patrones históricos y no parece colaborar en la superación de “los problemas de la

escritura”, por más noble que sea el interés que nos guía y aunque cambiemos el nombre por alguno más piadoso e incierto: “devolución”.

Si bien la idea de “error” se complejiza, la mirada sigue focalizada solo en el estudiante y no en el proceso de producción del que también forma parte ineludible el docente, dejando en evidencia:

- 1) Que “el error” continúa siendo la variable predominante en el proceso de corrección textual.
- 2) Que existiría una manera “correcta” y una “incorrecta” de escribir, un modelo ideal de texto y escritor que guía el proceso de producción por parte de los estudiantes, y de lectura y devolución docente.
- 3) Que esta concepción de la corrección es elitista y, por ello, susceptible de excluir a los estudiantes de su propia escritura y, lo que es más serio, del sistema educativo.

Hace veinte años, Cortes y Bollini (1994) señalaban ya –entre la vasta producción crítica de la época sobre los problemas más comunes tanto en la producción como en la comprensión de textos– los mismos errores que identificaron nuestros encuestados; lo que vendría a indicar que ni las críticas, ni las propuestas ni las estrategias implementadas desde entonces, según podemos constatar, han sido suficientes o adecuadas para salir de tal situación.

¿Qué nos retiene en una práctica que ha demostrado su ineficiencia para optimizar la escritura estudiantil y, sobre todo, que se sostiene en una concepción superada del proceso de comunicación escrita? ¿Qué aspectos de la corrección no podemos, todavía, vislumbrar para transformarla y, con ella, repensar las formas de escribir en la universidad? ¿Cómo deberíamos “mirar” las producciones estudiantiles? ¿Para qué?

Cuando nos encontramos frente a la producción del estudiante tomamos muchas decisiones, la mayoría solitarias, no estandarizadas, no siempre con principios explícitos e instrumentos adecuados –en este sentido, *arbitrarias*– a través de las cuales **evaluamos su desempeño comunicacional** en términos subjetivos, en el sentido de que no contamos con parámetros establecidos sobre cómo “leer” –con qué objetivos, para qué perfil de graduado– la producción y formular aportes.

Para el estudiante, cada profesor parece tener gustos y criterios de evaluación particulares. Nos podemos preguntar cuándo la evaluación de los escritos es objetiva y cuándo, por el contrario, es aleatoria.

Diferentes investigaciones sobre la evaluación de los escritos han probado que la evaluación varía en relación con el examinador, a la información que este posee sobre el que escribe e, incluso, en relación con el momento particular en el que el examinador está evaluando (Serafini, 1994: 152).

En una facultad de Comunicación, nuestra intervención **no puede no ser comunicacional**, incluso, sobre todo, en la etapa de la producción textual: no se trata ya solo de que el alumno entienda y cumpla adecuadamente con la consigna, no tenga errores de ortografía ni de sintaxis, sino de que **asuma su**

**producción como texto** –es decir, **una producción social semánticamente independiente, con coherencia global y local**– y no como trabajo práctico.

La diferencia no es menor: cuando el alumno realiza un TP “sabe” que el lector será su docente, que conoce la consigna y el contexto porque es quien la requirió. En este sentido, el **TP se vuelve virtualidad**, un *como sí*: el estudiante, en el breve tiempo concedido, *hace como que* escribe un cuento, una columna de opinión –textos de alta complejidad y que reclaman la administración simultánea de muchas y variadas competencias–; da por sentada información o ideas que no desarrolla porque escribe para su docente.

Carlino (2013: 31) habla de un “texto inmaduro que aparece como una constante en los escritos de los alumnos” universitarios. Y esto sería así, porque “no se les enseñó otra cosa”, “porque escriben solo para ser evaluados” y porque “carecen del sentido de audiencia”.

A medio camino entre una “redacción”, un “escrito”, una “composición” con vistas a su entrenamiento profesional, y un texto –“unidad de uso de la lengua, es decir, un entramado lingüístico con significado y un propósito o finalidad comunicativa (Cortés y Bollini, 1994)– **el TP de los estudiantes universitarios bien podría leerse a la luz de un nuevo género discursivo**, en el sentido propuesto por Mijail Bajtin, quien define los géneros como un tipo relativamente estable de enunciados que se producen a partir de una actividad determinada (Bajtin, 1985). Es decir, el trabajo práctico como una forma típica de enunciado, como un agrupamiento de hechos comunicativos que suceden en un contexto con ciertas normas y convenciones (un mínimo de objetivos pedagógicos a cumplir, una periodicidad, determinados requisitos formales y de contenido para ser “aprobados”, una devolución –corrección– escrita u oral, etc.).

**El TP como texto** propone al estudiante:

a) Reconocer la complejidad de la producción escrita, los variados niveles y dimensiones que se manifiestan, y ver “la falla” no como destino insalvable, sino como posibilidad de incrementar sus competencias comunicacionales, que en el proceso de su formación académica serán muchas y variadas.

b) En este sentido, encontrarse en/con su propia escritura; tomar distancia de modelos sacralizados y reconciliarse con sus propios, personales, auténticos, reales medios expresivos y comunicacionales, en diálogo con el recorrido académico que ha elegido.

c) Asumir –porque esta es también parte de su “formación” universitaria– el carácter social de su producción, que será por definición **pública**; que podrá –y deberá– ser leída e interpretada por lectores varios que desconocen las condiciones originales de producción y que no podrán interactuar en el momento de la recepción para aclarar las oscuridades (formales y de fondo) que no son conscientes, visibles, al momento de entregar “la consigna que pidió la Cátedra” (5).

**El TP como texto** exige al docente, porque es parte también de su aporte pedagógico:

a) Incluir entre los debates inherentes a la corrección de textos universitarios **el modelo de escrito y escritor ideales internalizado**; ¿de qué idea de “buena” escritura se parte para señalar “errores” y formular aportes?



Porque la mirada sobre los textos de los estudiantes necesariamente será subjetiva pero **no puede ser arbitraria**. Y será arbitraria en tanto no podamos nombrar y comunicar desde qué prejuicio requerimos a los estudiantes cuestiones de tan ambigua resolución como, por ejemplo: creatividad, imaginación, que “se juegue”, que utilice “un lenguaje más pulido”; que sea más “claro y preciso”; que esté atento a sus “problemas de escritura”; que su texto “está bueno pero le falta una vuelta de tuerca”, que “es ambiguo”, o “no es claro”, que sea “más conciso”, que “tiene problemas de síntesis”, que debe “rehacerlo”. Estos consejos, de indudable buena voluntad, fueron contruidos –pero no comunicados– desde cierta valoración de un modo “correcto”, “ideal” de escritura que no suele explicitarse y que no toma en cuenta la diversidad de escrituras que conviven en una sociedad.

Después de todo **¿qué tipo de escritores somos los comunicadores?** ¿Y qué relación existiría, si es que existe, entre este modelo ideal incorporado y la corrección de textos?

Entendemos que la Facultad no busca formar “escritores”; no, en todo caso, en el sentido tradicional, “culto” –artístico, expresivo, literario–, sino un tipo particular de escritor: a) que se mueve en el escenario farragoso de “la realidad” para incidir sobre la opinión pública a través de información, opinión, etc.; b) a través de distintos formatos estandarizados socialmente –crónica informativa, crónica social, gacetilla, suelto, editorial, carta abierta, columna, artículo, etc.–; c) con ciertas reglas y requisitos formales y de fondo; d) sobre diferentes aspectos de interés social; e) que serán publicados en diversos medios –gráficos, electrónicos, radiofónicos, televisivos–; f) y para los que la creatividad y la imaginación no son la condición esencial de sus producciones –o al menos no con el sentido que aparece como demanda en el escritor literario–, sino la habilidad de poner en común –técnica y éticamente–, como profesional calificado, los diferentes aspectos que constituyen la frágil sustancia de “lo público”.

Como graduados, como trabajadores de prensa o de comunicación sabemos que, después de todo, el tipo de texto que nos requieran y la situación de comunicación en que se produzca determinarán, finalmente, el orden, la concisión, la precisión, la claridad, la brevedad, los recursos, el tono, la persona gramatical, la creatividad, etcétera, que se pondrán en juego.

La pregunta sobre el modelo de texto/escritor marcará también **el límite ético-pedagógico del aporte docente**. Porque en esta relación desigual de saberes que se establece entre docente y estudiantes, no podemos dejar de cuestionarnos en qué momento de nuestra intervención el texto deja de ser del estudiante para convertirse en nuestro. En la negociación de sentidos entre lo que el estudiante hace decir a su texto y lo que el docente estima que podría haber dicho ¿cuál de los dos se impone?

b) Si bien la devolución siempre va a ser subjetiva –porque la realizan sujetos–, **hay rasgos objetivos de este subgénero discursivo que tenemos que acordar** porque esta subjetividad está “sujetada” a ciertas condiciones materiales de producción, y porque el tipo de actividad –lectura calificada– y el tipo de texto –universitario– exigen ciertos requisitos en el proceso de producción/devolución que deberían integrarse en

alguna suerte de taxonomía básica y compartida por docentes y estudiantes, y sumar, además, nuevas herramientas a las ya transitadas.

En este sentido, es asunto para atender qué efecto material tienen nuestros aportes sobre los estudiantes, es decir, no solo nuestra “evaluación” sobre sus producciones, sino también el impacto que esta mirada tiene efectivamente en su desarrollo como comunicadores en ciernes.

Pensar, por ejemplo, modalidades que sin anular la necesaria diversidad de miradas sobre las producciones escritas de los estudiantes, se nutran en la matriz comunicacional que atraviesa las prácticas de nuestra Facultad: el texto como puente, espacio simbólico de encuentro con un otro activo, protagonista, que merece saber qué, por qué y cómo se van a observar sus producciones; que porta saberes y requiere incorporar y compartir ciertos códigos nuevos que, al tiempo que le permitan crecer como escritor, también vayan estimulando su autonomía como productor de textos sociales. Según Carlino (2013),

La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

Entendemos que el estudiante se vinculará de otra manera con su producción si se le comunica por qué “debe” escribir dentro de tal o cual género (¿aprender, ser evaluado, obtener insumos, poner en práctica lo aprendido, dar cuenta de una “formalidad”, producir un acto de comunicación, entrenarse para su vida profesional?); con tal o cual formato (crónica, ficción, reflexión, columna), que tiene tales y cuales requisitos, y si es capaz de preguntar(se) por *el sentido* de su producción (cuál es el objetivo comunicacional, para quién escribe, las innumerables decisiones que deberá tomar para producir su texto, los recursos adecuados para esa consigna en particular, los efectos que su producción tendrá sobre su público potencial, etc.).

Estos acuerdos básicos implican una toma de posición política frente a la producción estudiantil y nos ubican en un escenario en el que la heterogeneidad de competencias se vuelve inclusiva y favorece la retención de la diversidad juvenil que son nuestros estudiantes.

### **Aprender del error**

Para finalizar nuestro trabajo, destacamos algunos aspectos que esperamos puedan aportar al tema:

- 1) Proponer **un abordaje comunicacional de la corrección de textos universitarios.**

Cuando uno lee una obra, un cuento, un ensayo no lo califica numéricamente, ni lo aprueba o desapueba: le gusta o no, se conecta o lo abandona.

¿Qué pasa cuando la lectura reclama un juicio de valor –una calificación– sobre esa producción, es decir, *corregir*, devolver algo al autor, un autor que está haciendo sus primeras experiencias de escritura; que llega, en general, con escasas lecturas y escrituras; a quien le cuesta leer, ver más allá de lo evidente, se aburre, le resulta arduo comprender la consigna, hacer progresar un tema, reconocer formatos textuales, manejar vocabularios y estructuras complejas que reclama el ámbito universitario? (6).

Pensar esta práctica docente –la de la corrección de textos comunicacionales– *situada* en el marco de una Facultad que promueve graduados críticos para mirar e intervenir en la “realidad” permitiría **salir de la matriz correctora** y proponer un modelo comunicacional que potencie nuestras intervenciones docentes y las vuelva no solo más gratificantes para todos los involucrados, sino , sobre todo, más efectivas para el dominio de las diversas áreas escriturales en que nuestros estudiantes deberán desempeñarse una vez graduados.

A pesar de todos los aspectos negativos que porta, el error puede ser un incentivo para producir una transformación en la forma de promover prácticas comunicacionales escritas en la universidad. Corregir desde la corrección y para ella; partir de esta negación para innovar las formas de abordar la producción textual desde una perspectiva que asuma las complejidades –humanas y materiales– que se ponen en juego en el momento de producir/corregir un trabajo práctico.

Por ello, intuimos que en el entramado de producciones escritas que realizan los estudiantes para ser habilitados como periodistas, planificadores o docentes, concebir el TP como texto –en los términos que ya ha sido detallado– generará un código para requerir y resolver “la consigna”, y también, claro, para “corregir”.

La corrección de textos será comunicativa, además y como ya señalamos, en la forma en que las variables, las condiciones, los acuerdos que se determinen sean puestos en común –*comunicados*– con los alumnos y entre los docentes y retroalimentados en cada intervención o períodos de tiempo conjuntamente acordados.

**2) Poner en cuestión en el ámbito universitario el concepto mismo de “corrección”,** por las consideraciones que hemos desarrollado: su carácter restrictivo/represivo, escolarizado; por el lugar pasivo en que (se) coloca al estudiante y por los escasos resultados que ha revelado hasta el momento para resolver los problemas estructurales en la escritura universitaria.

No se trata solo de una cuestión semántica sino, sobre todo, del vínculo y los “valores” en que se sostiene. El término no solo porta una connotación negativa y asociada a la idea asimétrica de poder (alguien corrige, alguien es corregido), sino que, además, se sostiene y alimenta con términos (error, equivocación, falla, desacierto, descuido, carencia, debilidad) que también cargan la práctica de sentidos que desalientan precisamente lo que se supone viene a estimular: la escritura comprometida, crítica, personal y potencialmente transformadora. Y, sobre todo, lo que más nos interesa a los fines de este trabajo: a) no

logra promover escritores autónomos, críticos de sus propias producciones, b) deja insatisfechos a autores y docentes, c) no responde al escenario “real” –ni en cuanto a formatos ni soportes– en el que los estudiantes van a desarrollar su actividad profesional una vez graduados.

Sánchez Peña (México, s/f) sugiere la idea de “**revisión** del texto universitario como fase comunicativa de la escritura”. A diferencia de corregir, revisar –según esta visión– “implica ocuparse de algunos temas referidos al contenido, a la organización y al estilo, o sea, a un nivel mucho más profundo que aquel del cual se ocupa la corrección. Además, y esto es de vital trascendencia, ‘la revisión general se efectúa desde la perspectiva de un tercero, aunque este sea el propio autor’” (Creme y Lea, 2000: 155).

Esta autora entiende la revisión como una fase de “largo alcance” en la que se analiza la concepción global del texto para tomar decisiones y se pone en juego un **diálogo comunicativo** entre el autor y un tercero que puede ser el profesor, otro estudiante o hasta el propio autor desde una posición de “descentramiento”.

El proceso de producción textual implica, en el marco de la universidad, **la gestión conjunta** entre estudiante y docente: “El tránsito de las ideas en bruma, hacia un corpus textual organizado a partir sucesivas reelaboraciones, es una gestión que necesariamente deberán hacer juntos, en principio, profesor y estudiante”.

3) Si aceptamos el TP como género discursivo, también sería oportuno **repensar la corrección como subgénero** de este; es decir, instancia que alimenta y retroalimenta el proceso de producción escrita y que deberemos comenzar a responder en virtud de las prácticas de escritura que nos son propias.

La evaluación como género lleva impresa la marca de otros discursos académicos que le dan forma: el “rol” docente, la acreditación, las formas canónicas de lectura y escritura, las representaciones que de los alumnos se han construido en virtud de las prácticas de lectura y escritura, etcétera. Según Maingueneau (2009), estas reflexiones adquieren sentido “en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse camino” y la noción de género es primordial para comprender un discurso asociado a una práctica social, un texto –trabajo práctico– a un contexto, o la evaluación en una institución.

Claramente, la ortografía ocupa un área vinculada con un lugar social de la escritura –en nuestro caso en su aspecto comunicativo–; no obstante, la relevancia enfocada solamente en este aspecto ha ido delimitando, tal vez, las fronteras que se ocupan del término “evaluar” un texto. Como sostiene Delia Lerner “... como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede considerarse ‘correcto’ o ‘incorrecto’, la ortografía de las palabras ocupa un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura”.

Las observaciones sobre los aspectos formales y de contenido deberían ser el piso de nuestras intervenciones (con el objetivo de ayudar a ver al estudiante en qué áreas debe fortalecer sus competencias), pero no la finalidad última del proceso de entrenamiento escritural de futuros comunicadores sociales.

Por eso, sometemos a juicio nuestras evaluaciones y proponemos sumar otros aspectos relacionados con las prácticas comunicacionales que interpelen sobre los canales necesarios para preguntar, repreguntar y plantear en el aula un momento de toma de posición y de decisión frente a la escritura de un texto –que de por sí lleva implícito el modo de ver determinados hechos de la realidad– y amplíe el horizonte de nuestras devoluciones para así comprender las producciones de los escritores/comunicadores no ya dirigidos a docentes como trabajos prácticos, sino a potenciales lectores de textos.

Cómo y cuáles son nuestras devoluciones, cuál es el sentido que producimos con nuestras “evaluaciones”, qué esperamos de nuestros estudiantes luego del proceso de revisión de sus textos son aspectos que merecen, necesariamente, plantearnos **cuál es el género discursivo por el cual transitamos si nuestro propósito es animar(los) a escribir**, a observar no solo cómo escriben sino también cómo leerlos en clave comunicacional.

“Pide consejo al que sabe corregirse a sí mismo”, dicen que dijo Leonardo da Vinci. La práctica docente se sostiene en ciertas certezas que son funcionales solo si permiten a todos los actores involucrados encontrarse al final del proceso de enseñanza/aprendizaje en un lugar probadamente mejor.

La educación ha desplegado casi todo su andamiaje teórico poniendo el foco en “los estudiantes”, sus producciones, sus hábitos, sus potencialidades, sus limitaciones, etcétera. Pero “los estudiantes” y “los problemas” son una abstracción si no los ponemos en el marco del contexto en donde “son”, en donde “ocurren” de ciertas maneras. Y los docentes somos con ellos.

En esta pluralidad que es el texto, en esta polifonía que es el texto, en este cruce de sentidos que se construye en el papel entre autores y lectores, los docentes universitarios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tenemos el desafío y la responsabilidad de revisar también el rol decisivo que desempeñamos en el proceso de formación de escritores comunicacionales –“corregirnos”– y de aportar, desde allí, al resto de los ámbitos en donde los asuntos concernientes a palabra escrita, siempre vigente, siempre múltiple y en tránsito, siempre dominante, parecen haberse estancado.

La corrección de textos no es asunto significativo dentro de la agenda urgente de las universidades. Sin embargo, quizá sean justamente “los errores” –esta falla casi geológica resistente al tiempo y las estrategias– los que habiliten el abordaje de las recurrentes y aparentemente insalvables “fallas” a través de una puerta que no por lateral deja de ser un camino. Corregir la corrección puede devenir en un método, otro entre los tantos ya recorridos, para renovar las escrituras y el goce de la comunicación humana.

“En una facultad y con tantos alumnos que un docente lea cada texto y escriba una devolución es una demostración de labor pedagógica y un acto de amor y preocupación” intuyen los jóvenes la naturaleza del aporte docente. Por eso, y aunque la inquietud surge en un espacio directamente vinculado con la producción escrita, que pone especial énfasis en “la devolución” que formulamos – este trabajo da cuenta de ello–, nos animamos a compartir esta mirada con el conjunto de los docentes de la carrera ya que del proceso de la escritura, de diversas maneras, en diversos grados, involucra todos los ámbitos en los que el

pensamiento requiere desagregarse, desplegarse en el papel para dar cuenta de los contenidos específicos del “conocimiento” que los estudiantes expresan en los trabajos prácticos, monografías, informes e incluso la tesis que les son requeridos. Una mirada que celebra el horizonte compartido de la inclusión y permanencia de los jóvenes en la educación superior.

## Notas

- 1) “Los jóvenes no leen. Y escriben mal. Y tienen faltas de ortografía. No saben expresarse. No entienden, no pueden...”. “Docentes, medios de comunicación, preocupados familiares y hasta los mismos estudiantes repiten frases como estas ante un fenómeno que les resulta inexplicable: ¿cómo es posible que alguien llegue a la universidad sin poder escribir o entender correctamente un texto?”, Alejandra Toronchik, “Universitarios, en crisis con la escritura y la lectura”, *Clarín*, “Educación”, 2006.
- 2) “Si se compara el número de estudios específicos sobre la revisión textual con otras líneas de investigación vinculadas a la composición escrita, nos daremos cuenta de que es un área desprotegida y en la que hace falta mucho más trabajo. De hecho, este aparente desinterés por la revisión del texto, es visible también en el diario hacer de la vida en las aulas: los discentes suelen concentrarse en la ejecución del texto (a veces un poco en la planeación) y, en su mayoría, casi nada en la revisión de su escrito...”. (Sánchez Peña, s/f).
- 3) Del latín: *corrígere*. 1. tr. Enmendar lo errado. 2. tr. Advertir, amonestar, reprender. 3. tr. Dicho de un profesor: Señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación. 4. tr. Disminuir, templar, moderar la actividad de algo (Fuente: *DRAE*, véase: <<http://lema.rae.es/drae/?val=corregir>>).
- 4) Citamos las opciones mencionadas según la cantidad de veces que son nombradas: problemas de redacción, acentuación, forma de expresarse, ortografía, coherencia y cohesión, creatividad, cumple la consigna, construcción de los personajes, que tenga título, que la letra se comprenda, que respete la estructura del texto ficcional (principio, nudo, peripecia y desenlace), que experimente los recursos que se le van brindando clase a clase, verosimilitud, comprensión, la evolución entre TP, lo que pone de sí cada alumno; el proceso y posibilidad de cada alumno, las características del trabajo.
- 5) En el texto mencionado, Nogueira señala que así como el enunciador no coincide con la figura del emisor, tampoco el enunciatario se corresponde con la figura del receptor, lo que le permite hablar de enunciatarios y enunciatarios plurales, concepto de alta resonancia comunicacional al momento de producir un texto, pero también al de leerlo (interpretarlo/corregirlo).
- 6) “En la escritura de los escritores novatos aparece como problema principal el de expresar lo que ya está formado en sus mentes. Deben transformar el sistema de producción del lenguaje conversacional y encontrar el camino para expresarse en el sistema de producción descontextualizado de la escritura. Los textos de los alumnos en sus primeros años de alfabetización tienen coherencia temática y estructural pero les falta, generalmente, planificación, revisión y adaptación a diferentes destinatarios” (Nogueira, 2003: 36).

## Bibliografía

- Andrade, E. (2012), “La corrección grupal de textos universitarios”, *Revista digital Legenda on line*, Vol. 16, N.° 15 [en línea]. Disponible en: <[erevistas.saber.ula.ve](http://revistas.saber.ula.ve)>.
- Arrieta de Meza, B. y R. Meza Cepeda (2011), “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Disponible en: <[www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF)> OEI>.

- Bajtín, M. (1985), "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, R. (2003), *El placer del texto y Lección inaugural*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- Caamaño, A. (1992), "Los trabajos prácticos en ciencias experimentales. Una reflexión sobre sus objetivos y una propuesta para su diversificación", *Revista Aula de Innovación Educativa* N.º 9 [en línea]. Disponible en: <www.cneq.unam.mx/cursos>.
- Cortés, M. y R. Bollini (1996), *Leer para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor.
- Cremer, P. y M. Lea (2000), *Escribir en la universidad*, Madrid, Gedisa.
- Klein, I. (1997), *Propuestas de escritura. Leer como escritor*, Buenos Aires, A-Z Editora.
- Maingueneau, D. (2009), *Análisis de textos de comunicación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Marín, M. (2004), *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Mosterín, J. (2000), *Teoría de la escritura*, Barcelona, Icaria Editorial.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y C. Pereyra (2002), *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Nogueira, S. (coord.) (2010), *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires, Biblos.
- Nogueira, S. (coord.) (2010), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos.
- Romero Loaiza, F. (2000), "La escritura en los universitarios", *Revista de Ciencias Humanas* N.º 21, Colombia [en línea]. Disponible en: <www.utp.edu.co>.
- Sánchez Peña, A. (s/f), "Didáctica de la revisión del texto universitario", *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, Universidad de Colima [en línea]. Disponible en: <www2.udec.cl/catedraunesco/11SANCHEZ.pdf>.
- Serafini, M. (1994), *Cómo se escribe*, Buenos Aires, Paidós.
- Serafini, M. (1995), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Paidós.
- Van Dijk, T. (1992), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós.