

Capítulo 5

Representaciones docentes sobre la tarea de corregir: la lengua y otros objetos de enseñanza

Stella Maris Tapia

stapia@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro

Bariloche, Argentina

En: Luisa Granato y Marta Negrín, eds. (2017)

Asuntos de lingüística aplicada

Bahía Blanca, Ediuns y SAEL, págs. 59-68

ISBN 978-987-655-165-6

Disponible en: www.repositoriodigital.uns.edu.ar

Resumen

Corregir como tarea docente implica una acción de lenguaje desplegada sobre un enunciado de un alumno para interactuar con él durante su proceso de aprendizaje. Supone valoraciones de las actividades de lenguaje, concepciones sobre la lengua y otros objetos de enseñanza, e intencionalidades acerca de los potenciales efectos que las correcciones tendrían en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

El objetivo del presente trabajo es contrastar las correcciones realizadas por los docentes en textos escritos por alumnos con las representaciones que movilizan el actuar de los profesores, desde la metodología del análisis del trabajo docente, inscripta en el marco teórico del interaccionismo socio-discursivo. Se enfocarán, en particular, las representaciones sobre la lengua, la gramática y las normas, entre otros objetos de enseñanza, y sobre los efectos asignados a las correcciones en función de propiciar en los alumnos la apropiación de mecanismos de autorregulación para la producción de textos cada vez más adecuados, congruentes y correctos.

El análisis textual de 128 textos corregidos por doce docentes de nivel secundario revela la prevalencia de intervenciones docentes que apuntan a la forma lingüística de lo escrito por los alumnos. En las entrevistas formuladas a los docentes se destacan la gramática y la ortografía como objetos de corrección privilegiados, siendo diversas las concepciones sobre la lengua y su gramática y heterogéneos los motivos de las correcciones.

Sistematizar un conjunto de tensiones operantes en la tarea de corregir nos permitirá complejizar el abordaje del problema y analizar las disyuntivas en las decisiones de intervención docente sobre los textos y la lengua de los alumnos durante la corrección.

Palabras clave: corregir-análisis del trabajo docente - representaciones - lengua - objetos de enseñanza

Introducción

En la tesis doctoral «La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué corrigen los docentes de Lengua» (Tapia, 2014) se procura conocer y describir la práctica docente de corrección de

textos escritos como tarea efectiva que los docentes de Lengua realizamos cotidianamente y que ha sido poco indagada en investigaciones de Didáctica de la Lengua y la Literatura en nuestro país.

Las correcciones presentan una doble dimensión, como interacción comunicativa entre un docente y un alumno y como tarea que forma parte del trabajo docente en Lengua. Este doble punto de vista lleva a delimitar dos unidades de análisis en la investigación: la primera de ellas considera a la corrección como un texto dialógico conformado por un enunciado, una marca verbal, una marca gráfica o diferentes combinaciones de ellos, realizados por un docente sobre el enunciado de cada uno de los alumnos. La segunda unidad de análisis es el corregir como acción verbalizada, resultado de un proceso de interpretación por parte del docente que reflexiona sobre su accionar. Los análisis, así, corresponden a dos formas de abordaje del objeto de estudio: como interacción comunicativa docente-alumno se plasma en textos escritos o marcados por los docentes durante la corrección, y como trabajo que los docentes realizan, al que otorgan sentidos y significaciones, se halla expresado con palabras en entrevistas.

El objetivo del presente artículo es enfocar la relación entre ambas unidades de análisis, en la escuela secundaria, para observar qué representaciones sobre la lengua, la gramática y las normas, entre otros objetos de enseñanza, subyacen a la tarea de corregir y la sustentan, además de preguntarnos por los efectos que los docentes le asignan a dicha tarea en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos. Tras la exposición del marco teórico y de la metodología, se presentan los análisis de los diferentes niveles de los textos de los alumnos en los que intervienen las correcciones de los docentes; a continuación, se abordan las representaciones sobre los objetos de enseñanza y sobre los efectos esperados por los profesores, relevadas en el análisis de las entrevistas, para concluir sistematizando las tensiones que subyacen a la tarea de corregir.

Marco teórico

Nos inscribimos en el interaccionismo socio-discursivo, que sintetiza aportes teóricos de Voloshinov y Vigotski, entre otros autores referenciales, para definir al lenguaje como actividad humana y a la interacción dialógica como principio de esa actividad. Los textos, productos empíricos de la actividad de lenguaje (Bronckart, 2004), son construidos en el marco de interacciones semióticas en una generación constante. Voloshinov (2009 [1929]) considera que el lenguaje es creación libre y activa, puesto que constantemente se generan enunciados. Cada enunciado es una unidad producida en la interacción dialógica e ideológica del individuo con su medio, como el eslabón de una cadena ininterrumpida. El diálogo es la forma característica de interacción por la palabra, por lo que los enunciados se organizan en función del auditorio y de su respuesta, esto es, la evaluación o valoración compartida con el hablante. De allí la relevancia de la palabra ajena, por la que está conformado cada enunciado y a la que cada uno se orienta.

El lenguaje, en el proceso histórico de la socialización es concebido, siguiendo a Vigotski (2008a [1930]; 2008b [1931]), como el origen de las propiedades de la conducta y de la conciencia humana, en tanto el individuo se apropia e internaliza los signos y los significados que reorganizan sus funciones psíquicas propiciando el desarrollo. El desarrollo humano se explica mediante el signo, medio para realizar una acción psíquica que posibilita el desarrollo de operaciones. Entre los signos, la palabra a través del significado da realidad al pensamiento (Vigotski, 2007 [1934]), reestructurando la conciencia en un proceso dinámico. Esta palabra proviene del medio exterior, de la interacción con otros en el lenguaje. El medio social y la actividad del lenguaje constituyen, tanto para Vigotski como para Voloshinov, la génesis de la conciencia humana.

El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007) propone una síntesis orientada a las mediaciones formativas en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Su programa de trabajo descendente parte del nivel de los preconstructos históricos humanos y sus modalidades particulares para abordar cómo se transmiten y reproducen esos preconstructos y cómo se enfocan los efectos de esa transmisión en la constitución de las personas.

Las mediaciones formativas se consideran procesos conscientes en los que los adultos integran a las nuevas generaciones en actividades conjuntas, transmitiendo y explicándoles normas, valores sociales y conocimientos. Interesan particularmente los procesos de educación formal y sus dimensiones didácticas y pedagógicas, centrados en la enseñanza y el aprendizaje de la textualidad o, en otras palabras, en una «didáctica del texto» (Bronckart, 2007).

Como espacios de interacción didáctica en la escuela, las consignas de enseñanza y las correcciones constituyen mediaciones formativas materializadas en productos textuales: mientras que las consignas son acciones de lenguaje con la finalidad específica de guiar las diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de las capacidades lingüísticas (Riestra, 2004), las correcciones que los docentes realizan son instrumentos con los que se analiza y valora la acción verbal desplegada.

En otro orden, Bronckart (2007) fundamenta la necesidad de analizar el trabajo docente, lo que sucede con los enseñantes en clase, para comprender las capacidades y los conocimientos de la especificidad del oficio. Propone tres dimensiones de análisis del trabajo docente: el trabajo real, el prescripto y el trabajo interpretado por los actantes. Se considera lo establecido institucionalmente como trabajo prescripto mientras que el trabajo real es lo realizado efectivamente en un contexto socio-histórico concreto. Asimismo, el trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos, operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen lo que se denomina trabajo representado.

La teoría de las representaciones sociales ha sido presentada como una teoría del sentido común (Moscovici y Hewstone, 1986) o del pensamiento lego (Marková, 1996) cuya misión es, a la vez, describir, clasificar y explicar. Las representaciones son definidas como un «conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el "corazón" colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte» (Moscovici, 1979 [1961]: 45). En las representaciones sociales actúan de forma mutuamente interdependiente lo social y lo individual. En tanto constituyen un entorno en el que las personas se realizan, permiten entender modelos de representación de la acción que, según Riestra (2010), son parte del hacer docente como trabajo profesional. Enfocar la relación entre trabajo y desarrollo de las personas posibilita articular las condiciones sociales y los procesos psíquicos individuales del docente mismo como trabajador.

En una investigación anterior (Tapia y Goicoechea, 2012), a diferencia de otras tareas de enseñanza donde resultaría notoria la falta de precisión para indicar qué se realiza en clase, el análisis de entrevistas grupales donde los docentes discutieron acerca de su trabajo ha mostrado que los profesores asumen como tarea específica la corrección de los textos de sus alumnos; los docentes se perciben a sí mismos como correctores de errores más que como agentes que explican nociones gramaticales en las clases de lengua. Pueden, por lo tanto, manifestarse como agentes de las correcciones y describir con minuciosidad en qué consiste este aspecto de su trabajo.

Un factor decisivo en tal percepción de las posibilidades de acción del trabajador como corrector lo constituiría la vaguedad de documentos prescriptivos que definan y delimiten, en diferentes grados y niveles, los alcances y los modos operatorios de corregir. Dado que no hay un encuadre explícito y exhaustivo acerca de qué es corregir ni de cómo hacerlo, la tarea aparece creada e inventada en función de la experiencia del docente (su historia personal como alumno y su saber profesional de referencia) y de las representaciones que posee sobre los objetos de enseñanza, en particular, sobre lo que es un texto bien escrito, lo que es el uso correcto de la lengua, y sobre las finalidades y los efectos de la tarea. Con estos saberes y representaciones, el docente genera las condiciones para operar, es decir, para realizar la acción de corregir.

Metodología y categorías de análisis

El análisis de la arquitectura textual de Bronckart (2004, 2008) constituye la síntesis teórico-metodológica que se utilizó parcialmente para analizar la producción textual en un corpus conformado por 128 textos escritos por los alumnos y corregidos por 12 docentes. Por tratarse de una investigación ecológica, se recolectaron textos que pertenecían a actividades desarrolladas y ya

corregidas por los docentes en un contexto real; se solicitó a aquellos docentes que quisieron colaborar, que fotocopiaran entre 8 y 10 textos corregidos, realizados por diferentes alumnos del mismo curso en respuesta a la misma consigna.

El análisis a partir de la consigna (Riestra, 2004) permitió articular la actividad, la tarea realizada y las correcciones que dan cuenta tanto de la evaluación de la tarea como de los contenidos de la enseñanza de la lengua y de nuevas «instrucciones» en el uso de la lengua. Para analizar el modo en que enunciados y marcas de los docentes se colocan en los textos de los alumnos, se integró la relación entre dos voces autorales, por una parte, desde Voloshinov (2009 [1929]) y, por otra parte, el análisis de los lenguajes no verbales y las lenguas de De Mauro (1986).

Se delimitaron y definieron tres categorías correspondientes a los niveles en los que se corrigen los textos de los alumnos y tres categorías que engloban los modos en los que se corrige. Correcciones globales, correcciones de sentido y correcciones de forma se corresponden con los niveles en los que los docentes corrigen los textos escritos por los alumnos.

Las correcciones globales se refieren al género y al texto producido, dan cuenta de cómo se ha aplicado un concepto que ha sido objeto de enseñanza, indican cuestiones procedimentales, marcan la adecuación (según la situación comunicativa dada) del lenguaje usado, identifican rasgos de expresividad o estilo en una producción escrita e intervienen sobre cuestiones en las que se revela un acento ideológico no compartido en el uso de los signos lingüísticos por parte del docente y del alumno. Atañen a lo que Riestra (2006) llama «uso» y Coseriu (2007) «lo apropiado».

Entre las correcciones de sentido se agruparon aquellas que se refieren a la coherencia interna del texto y a la congruencia entre lo escrito y la referencia extralingüística o los mundos representados. Abarcan este plano, el plan general del escrito que organiza el conjunto del contenido temático y la coherencia temática, articulada mediante una serie de mecanismos de textualización como la cohesión nominal y la conexión (Bronckart, 2004). Es lo que Riestra agrupa como sentido (la elaboración de contenido y la progresión temática) y lo que Coseriu califica de «congruente», es decir, «un hablar claro, consecuente y conexo, sobre todo por lo que se refiere a los principios generales del pensar; y se fundará en el conocimiento de las cosas —en presuposiciones, en general— de una comunidad determinada en un momento dado» (Coseriu, 2007: 144).

Las correcciones de forma, por su parte, implican las que se refieren a la lengua como sistema semiótico y como técnica histórica (Coseriu, 1991). Tienen relación directa con la lengua normada como estado de lengua que comparte la colectividad de los hablantes en una época determinada (Bronckart, 2010) y que es objeto de descripción de gramáticos y lingüistas.

En relación con los modos como se corrige, pudieron distinguirse diferentes modos de intervención docente que se delimitaron con tres categorías: enunciados, marcas y enmiendas.

Se realizaron entrevistas dirigidas de investigación a seis docentes en ejercicio en el nivel secundario. A partir de la transcripción de las entrevistas como textos, en primer lugar, se organizaron y segmentaron enunciados por su contenido temático. El análisis se basó en la comparación, para identificar núcleos temáticos y su consecuente articulación. En segundo lugar, se analizaron las entrevistas con el esquema de la arquitectura textual (Bronckart, 2004).

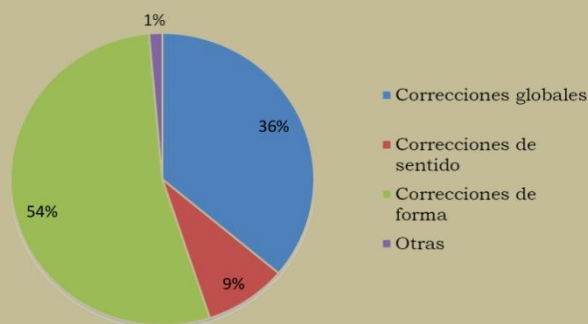
¿Qué corrigen los docentes en los textos de sus alumnos?

El corpus de 128 textos escritos en las clases de Lengua por alumnos de 3° a 5° año de nivel secundario y corregidos por 12 profesores, presenta en total 1930 correcciones. Cada poco más de 2 líneas escritas por los alumnos hay una intervención del profesor, oscilando entre una corrección por línea y una corrección cada 5 líneas escritas por los alumnos.

Se diferenciaron cuántas correcciones corresponden a correcciones globales de las tareas, cuáles al sentido de los textos escritos por los alumnos y cuáles atienden a cuestiones de forma. De las 1930 correcciones, 697 corresponden a correcciones globales, 170 a correcciones de sentido y 1.036 a correcciones de forma. En porcentajes, las correcciones globales corresponden al 36 % de las intervenciones que realizan los docentes en los textos de los alumnos; las correcciones de sentido constituyen el 9 % y las correcciones sobre la forma, el 54 %. El 1 % de las correcciones se refieren a otras cuestiones, como aspectos paratextuales, de presentación y de caligrafía. Como

puede verse en el gráfico n.º 1, estos porcentajes dan cuenta de que hay una tendencia general, en la corrección, a observar más aspectos de forma que de la globalidad del texto realizado; en último lugar se interviene con correcciones sobre el sentido.

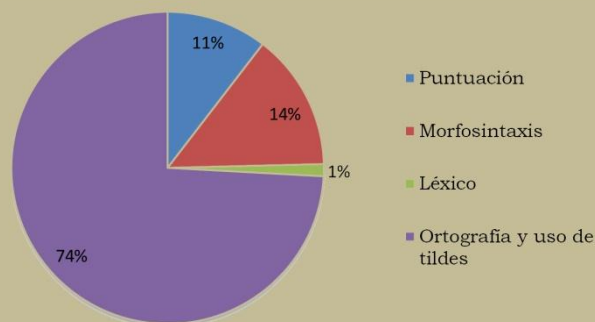
Gráfico n.º 1. Porcentajes de correcciones globales, correcciones de sentido y correcciones de forma



El análisis de las tareas guiadas por las consignas en sentido estricto (Riestra, 2004), los objetos de enseñanza y el nivel predominante de las correcciones realizadas, da cuenta de que estas últimas no son directamente dependientes de las actividades ni de los objetos de enseñanza.

Si discriminamos los aspectos corregidos dentro de la categoría de la forma, se puede observar (ver gráfico n.º 2) que el 74 % de las correcciones corresponde a errores de ortografía por uso incorrecto de grafemas y por omisión o uso incorrecto de tildes; el 14 % se refiere a aspectos morfosintácticos, principalmente, a errores de concordancia; el 11 % atiende al uso de signos de puntuación, sea por omisión o por uso incorrecto (ya que se han colocado donde no deberían haberse empleado); finalmente, sólo el 1 % de los aspectos corregidos dentro de la forma da cuenta del léxico o de las palabras utilizadas. En este nivel de los textos de los alumnos las correcciones se refieren a errores o usos problemáticos y se concretan mayormente en enmiendas, es decir, modos de corregir que suplen o resuelven el error cometido.

Gráfico n.º 2. Correcciones que se refieren a la forma



Los objetos de enseñanza y de corrección y sus efectos: representaciones de la tarea de corregir

Los docentes, en las entrevistas, detallan con información precisa y en relación con un campo de representación (Moscovici, 1979 [1961]) en qué consiste el acto de corregir que realizan en los textos de los alumnos y cómo lo hacen. Sin embargo, al detenernos en la evaluación que realizan de las correcciones en tanto efecto que pueden generar en los estudiantes, se observa una mayor dispersión de los sentidos y los motivos atribuidos, a la vez que un malestar por realizar la tarea.

Ante la pregunta de la entrevista «¿Qué aspectos corregís en los textos escritos por tus alumnos?» los docentes señalan distintas cuestiones que para ellos asume la intervención sobre los textos; la variedad de las respuestas da cuenta de la heterogeneidad en torno a las representaciones sobre los objetos de enseñanza de la materia Lengua.

Los docentes aseveran que corrigen, según sus palabras: todo, la lectura, la cohesión, la aplicación de conceptos, la ortografía, la escritura, la clase de texto, el objetivo (la finalidad del texto), la lengua, la gramática, la sintaxis, el discurso, el contenido, la consigna, el género textual, las mayúsculas, la sangría, el mensaje, el uso de las palabras, la adecuación al uso y la puntuación. La enumeración precedente muestra la coexistencia de nociones teóricas y de sentido común, además de la simultaneidad de criterios praxeológicos y epistémicos como representaciones sobre los objetos de enseñanza por parte de los profesores, que Riestra (2004) analiza en torno a las consignas.

Agrupando las respuestas sobre los objetos de corrección a partir de la interpretación de los contenidos temáticos, puede mencionarse la preminencia de la gramática (concepción y aspecto por el que luego se pregunta específicamente en la entrevista) y de la ortografía como las dos cuestiones que los profesores dicen corregir más en los textos de los alumnos. Otros objetos de corrección son la organización y el objetivo de los textos escritos por los alumnos, el contenido o lo conceptual, y la resolución de la consigna de trabajo. Ninguno de los docentes menciona como objetos de corrección aquellos inherentes al sentido de los textos.

Todos los docentes contestaron que corrigen errores gramaticales cuando se les preguntó: «¿Corregís los errores gramaticales? ¿Por qué y cómo?» aunque difieren las representaciones acerca de lo que es la gramática, qué aspectos se incluyen dentro de ella (algunos enfocan la gramática oracional y combinan criterios textuales, otros identifican la gramática con la sintaxis; finalmente, en algunas respuestas se ubican la ortografía y/o la puntuación como parte de la gramática). En función de esas representaciones se señalan diferentes motivos y modos de corregir los errores gramaticales. Los docentes mencionan a la gramática como «herramienta» (entrevistas 3 y 4), «estructura» (entrevistas 2, 3 y 5), «orden» (entrevista 5), al servicio de que los alumnos «escriban bien» (entrevista 4) y «sean más hábiles en lo que leen y escriben» (entrevista 2).

Los motivos para corregir la gramática se relacionan con las concepciones sobre el objeto de enseñanza: mientras que hay posiciones que revelan la importancia de los razonamientos gramaticales en sí mismos, otros argumentos se basan en las actividades de lectura y/o escritura y en la necesidad de la corrección de errores gramaticales para mejorar la consecución de estas actividades. Así, los motivos indicados son: la necesidad de una formalización para que los alumnos puedan usar la herramienta en función de desarrollar su pensamiento (entrevista 2), la importancia de modificar la falta de enseñanza previa de los contenidos gramaticales (entrevistas 3 y 5) y el deseo de que los alumnos mejoren en su escritura (entrevista 4). Los modos de corregir los errores gramaticales predominantes, según lo que los docentes perciben de su tarea, son las marcas (entrevistas 1 y 6), aunque se considera asimismo la insuficiencia de las mismas como mero señalamiento de errores, lo que los lleva a acompañar las marcas con enunciados al margen o al final de la tarea.

De las respuestas a la pregunta «¿Cuándo y cuáles de las correcciones que realizás te parecen positivas para los alumnos en función de su desarrollo discursivo-textual?» puede inferirse, en primer lugar, que la mayor parte de los docentes no consideran que sus correcciones sean por sí mismas favorecedoras para el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos, sino que tienen que acompañarse de una acción consiguiente que permita la toma de conciencia por parte de los estudiantes. Para parte de los docentes esa reflexión sólo puede generarse como consecuencia de una acción realizada por el profesor en la clase, es decir, se requiere de una interacción planificada que lleve a los estudiantes a leer lo escrito por el docente en sus textos. Entre las acciones, los entrevistados señalan el «re-trabajo con los errores» (entrevista 3), propiciar la reescritura (entrevista 2), el análisis del error y de la propia producción de manera grupal con puestas en común (entrevista 2) y la devolución del texto corregido acompañado por un comentario oral por parte del profesor (entrevista 1).

En relación con la percepción del efecto logrado en los alumnos por las correcciones, y frente a la pregunta: «¿Lográs que los alumnos tomen conciencia de las correcciones realizadas?», los entrevistados consideran que la mayor parte de los alumnos toman conciencia sólo a veces o esporádicamente. Una docente indica directamente que no logra que tomen conciencia (entrevista 4). La mayoría observa el hecho de que los alumnos guardan las tareas corregidas sin mirarlas. Hay una brecha entre los efectos deseados por el docente que corrige y los efectos

percibidos; es, probablemente, uno de los motivos del malestar que genera la acción de corregir puesto que es una tarea a la que se dedica mucho tiempo, sin que se noten los efectos pretendidos. La sensación general es que texto tras texto corregido «queda acumulado en la carpeta» (entrevista 2) porque se guarda («guarda el trabajo y no le interesa avanzar», entrevista 2; «guardan y chau», entrevista 4; «la costumbre de recibir la hoja y guardar», entrevista 5).

Los profesores perciben que el efecto logrado por las correcciones no tiene mucho impacto en el desarrollo de las capacidades discursivo- textuales de los alumnos. Asimismo, el efecto está ligado a la capacidad del profesor para volver a intervenir a partir del texto escrito, aunque esa intervención consista en la obligación de una reescritura que el docente nuevamente corrige. Un problema señalado es que esa reescritura no suele ser planificada como tarea de la clase y guiada con una consigna.

Un conjunto de enunciados a lo largo de una entrevista transmite una preocupación acerca de los efectos negativos de la corrección en el plano de las relaciones interpersonales de los docentes con los alumnos; para esta profesora, corregir todos los errores en los textos de los alumnos podría generar una reacción desfavorable, de allí que se prefiera el diálogo oral:

[...] y me siento con el alumno en el momento y vamos viendo entre los dos qué es lo que tenía mal, y vamos haciendo marcas porque a veces queda tan marcado el texto, porque hay una superposición de errores, a veces son errores, eh, [...] si uno los carga, carga sus escritos marcándoles las correcciones, es muy impactante, es decir, como, es llamativo, y a veces crean lazos, o se rompen lazos, o se establecen vínculos malos que no quiero de ninguna manera que se establezcan. Entonces por eso prefiero esa observación, «después lo charlamos» y lo vamos corrigiendo a la vez (Entrevista 5).

Esta sensación, señalada por otros docentes, parece generar un límite autoimpuesto a lo que se corrige, basado en que el criterio de que el exceso de correcciones genera un efecto contraproducente. El límite consiste en no corregir todo aquello sobre lo que se quisiera intervenir en los textos de los alumnos, en beneficio de sostener una buena relación interpersonal. Ahora bien, si el docente se auto-limita y no interviene, ¿no estaría de alguna manera brindando al alumno menos información sobre el texto escrito que la que debiera brindarse?

Por su parte, la pregunta «¿Por qué creés que los docentes corregimos?», en las entrevistas, enfocaba los motivos que los docentes imputaban al corregir como actividad social específica de un trabajo. En las respuestas se registra la falta de delimitación entre motivos e intenciones con respecto a la acción de corregir; los motivos, cuando se explicitan, son enunciados de forma general: «porque forma parte de nuestro trabajo» (entrevista 3). La mayor parte de los docentes reconoce los motivos en relación con la especificidad de la disciplina que se enseña, por el hecho de enseñar lengua o enseñar a escribir. Se asocia a esta afirmación una representación social de que los docentes de otras materias escolares no corrigen o tienen muchas menos cuestiones por corregir.

Otro aspecto con el que se vincula el motivo es el proceso de enseñanza o el proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje. Dos docentes no contestan acerca de los motivos, aunque explicitan intenciones. Éstas se ligan con la evaluación explícita o implícitamente y con las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la evaluación. Así, tres docentes relacionan corregir con mirar su práctica: «...corregimos como parte de la evolución de nuestro trabajo, que es indispensable para volver a la clase siguiente a seguir produciendo, si no hay como un corte que te impediría seguir trabajando» (entrevista 3); «Y, para evaluar nuestra tarea. En el mejor de los casos, para evaluar nuestra tarea y en función del resultado que vemos en los chicos» (entrevista 4); «Para evaluar nuestro desempeño, el desempeño de los chicos y para poder mejorar» (entrevista 6).

Mediante el análisis de los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa, deteniéndonos en las modalizaciones, se observa el uso de marcas lingüísticas relacionadas con la obligación y el deber ser como las formas en las que se introducen los motivos por los cuales los docentes corrigen. Las modalizaciones deónticas «tengo que» (entrevista 1), «es necesario corregir» (entrevista 1), «tiene que haber» (entrevista 2), «es indispensable» (entrevista 3) evalúan

el contenido de las respuestas a «¿Por qué creés que los docentes corregimos?» mostrando la tarea como una regla del mundo laboral y social. La obligación de corregir sería parte del contrato laboral del trabajador docente de lengua, sin que resulte explícito cómo y por qué hacerlo. Resulta implícito que lo haga, en cambio, en consideración al objeto de enseñanza y las representaciones que sobre este y sobre evaluación tenga. Las modalizaciones deónticas podrían considerarse, además, un indicio de la falta de motivos personales para realizar esta tarea docente, puesto que en gran medida no se la valorizaría como un diálogo para con el alumno.

En cuanto a la utilidad que le otorgan los docentes a esta tarea, es preciso deslindar en las entrevistas dos tipos de respuestas: las menciones a que la acción de corregir tenga alguna utilidad para el propio docente en su enseñanza, y las menciones a que tenga utilidad para los alumnos, en su desarrollo o en sus aprendizajes. Cabe señalar que estas dos percepciones no son mutuamente excluyentes. Sin embargo, resulta revelador que, a la mayor parte de los docentes, la tarea de corregir les parezca más útil para su propia práctica que para los alumnos. Aquellos docentes que manifiestan que pasan mucho tiempo corrigiendo y que asignan poca utilidad a esta acción para su trabajo o que no pueden dar cuenta de en qué aspectos la consideran útil, son los que coinciden en valorar negativamente el corregir y que expresan de manera elocuente malestar por realizar esta tarea.

En síntesis, los profesores afirman que corrigen la gramática y la ortografía, además de aspectos globales de los trabajos de los alumnos. Estos objetos de corrección dependen de lo que los docentes consideran que son los objetos de enseñanza en la materia. La tendencia predominante es admitir que corregir es una acción que demanda demasiado tiempo en función de los magros efectos alcanzados en el desarrollo de las capacidades discursivo- textuales de los alumnos, si se comparan estos efectos con las expectativas que los docentes depositan en las correcciones. En cuanto a los motivos para corregir, se presentan vinculados a la especificidad de la materia escolar lengua y a la enseñanza de la escritura; los docentes se representan la tarea bajo el rigor de una norma social y laboral no explícita que parece agobiarlos y generarles malestar.

Tensiones en la tarea de corregir

La relación entre el trabajo real (lo corregido en los textos de los alumnos) y el trabajo representado (lo dicho sobre la tarea de corregir) permite enumerar algunas tensiones entre dimensiones del corregir que complejizan esta tarea docente:

- a) La tensión entre proveer información completa en la corrección que podría motivar un efecto adverso en la relación interpersonal con los alumnos y el retaceo de información en función de preservar la relación. Esta tensión parece resolverse en una autolimitación, por parte del profesor, sobre la cantidad de correcciones. Un problema es que así se afecta o desconoce el acuerdo en el que se sustentaría toda relación didáctica docente-alumno. Quienes manifestaron temer que una corrección excesiva frustrase a los alumnos señalaron acciones por su parte para limitar la cantidad de correcciones, lo que, en contrapartida, implica que, deliberadamente, no se esté proveyendo al alumno de la información completa acerca del producto de su acción del lenguaje. Eso explicaría, en parte, una cantidad de errores y de otros aspectos no corregidos en los textos de los alumnos. En otro orden, por un criterio cuantitativo, al temer corregir mucho, se vulnera la calidad de las correcciones. ¿Qué es más importante, corregir mucho o poco, o asegurarse de que esas correcciones sean las necesarias y sustanciales en función de los aprendizajes de los alumnos?

Podría señalarse que si un profesor no corrige por temor a las consecuencias de un texto sumamente marcado para la relación con el alumno, se vulnera el acuerdo base desde el cual se corrige. Este acuerdo implica que el alumno reconoce la autoridad de la voz del docente sobre su escrito con el objeto de evaluar (en sentido amplio) la acción de lenguaje plasmada en el producto empírico texto y el docente asume que la autoridad le ha sido delegada. Parece interesante evocar la raíz etimológica común de autor y

autoridad: si corregir es tener autoridad sobre el texto ajeno y ser su coautor, tal autoridad sólo puede y debe ejercerse desde el acuerdo previo que conforme la relación didáctica docente-alumno.

- b) Se reconoce una tensión entre corregir usando prescripciones para una actividad posterior de reescritura (y deseando que tenga lugar) y no planificar los tiempos de enseñanza que esa actividad requiere. La corrección como interacción supone una acción de lenguaje posterior de los alumnos, que en un proceso didáctico requiere un despliegue en el tiempo. Casi todas las entrevistas muestran tensiones entre lo que esperan los docentes y las dificultades para planificar y guiar el desarrollo de esas actividades posteriores, además del supuesto de que las acciones de reescritura deberían ser hábitos ya instalados en los alumnos, en grados anteriores de escolarización.
- c) Pese a que la mayoría de los docentes perciben que la mayor parte de los alumnos no manifiestan interés por las correcciones ni consideran que generen efectos positivos en el desarrollo de sus capacidades discursivo- textuales o tomen conciencia de ellas, no dejan de corregir ni dejan de desear sus efectos. Sería esta tensión la principal causa del malestar del profesor, por la falta de atribución de un sentido a esta tarea docente, al punto de no permitirle, a quien la realiza, discriminar su utilidad ni sus motivos.

Conclusiones

Gran parte de las correcciones que realizan los docentes en los textos de los alumnos están centradas en dar cuenta de errores en el sistema de la lengua y en su representación escrita. Esto podría atribuirse al hecho de que sintaxis y ortografía son aspectos normativos relativamente estables y fijos en nuestra lengua, por lo que los docentes no dudan en su corrección.

Los motivos por los cuales los docentes corrigen están implícitos en sus representaciones sobre los objetos de enseñanza de la materia (gramática, ortografía, organización y objetivo del texto) y en un supuesto tradicional —antes que en una prescripción oficial— que espera que un docente de lengua corrija. Ello contribuiría para que esta parte del trabajo se asuma como un deber ser, independientemente de los efectos de enseñanza esperados.

Una serie de tensiones en relación con la corrección complejiza esta práctica docente: a la disyuntiva entre qué corregir y qué no, se superponen decisiones sobre cómo hacerlo y con qué finalidades, que atraviesan y dan forma a este modo de intervención didáctica.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- ____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ____ (2008). «Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue». *Texto!*, 13 (1) [revista en línea].
Recuperado de http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- ____ (2010). «La vie des signes en questions: des textes aux langues, et retour». En: *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística* [en línea]. Porto: APL, 11-40.
Recuperado de <http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/01-Jean-Paul%20Bronckart.pdf>
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- ____ (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco Libros.
- De Mauro, T. (1986). *Minisemántica. Sobre los lenguajes no verbales y sobre las lenguas*. Madrid: Gredos.

- Marková, I. (1996). «En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales». En: Páez, F. y Blanco, A. (eds.). *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Moscovici, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). «De la ciencia al sentido común». En: Moscovici, S. y otros. *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Riestra, D. (2004). «Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua». Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza.
- ____ (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ____ (2010). «El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso». En: Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Cuyo.
- Tapia, S. M. (2014). «La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua». Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (2012). «Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo». *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 7, 8, 291-307.
- Vigotski, L. S. (2007 [1934]). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- ____ (2008a [1930]). «El método instrumental en psicología». En: Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P. (coords.). *Vigotsky hoy*. Madrid: Ministerio de Educación y Editorial Popular.
- ____ (2008b [1931]). «Las bases epistemológicas de la psicología». En: Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P. (coords.), *Vigotsky hoy*. Madrid: Ministerio de Educación y Editorial Popular.
- Voloshinov, V. N. (2009 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.