

Capítulo 4

La sintaxis como objeto de enseñanza: las correcciones de morfosintaxis que los docentes realizan en las actividades de escritura de los alumnos

Stella Maris Tapia

En Guevara, María Rita y Katerinne Giselle Leyton, eds. (2013)

Enseñanza de la gramática.

Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 55-65.

ISBN 978-950-774-227-9

Disponible en <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3824>

Resumen

La enseñanza de la lengua materna en Argentina, en las últimas décadas, se caracteriza por una creciente incorporación en las aulas de escuela secundaria de categorías propias de la lingüística con fines descriptivos, y un desplazamiento paulatino de la gramática, que no ha logrado articularse con las actividades de escritura en su dimensión de saber epistémico, cuyo conocimiento es necesario para la producción de textos. Las consecuencias de la falta de enseñanza de la gramática pueden observarse en los errores más frecuentes en las tareas de los alumnos, a nivel sintáctico. En este trabajo se enfoca cómo y para qué se corrigen los errores de sintaxis en las actividades de escritura. Ubicado en la línea teórica y metodológica del interaccionismo socio-discursivo, el análisis de las correcciones realizadas por diferentes docentes en trabajos correspondientes a la materia Lengua en cursos preuniversitarios y del ciclo superior de nivel medio, muestra gran disparidad, tanto en el modo en que se da cuenta de los errores sintácticos, como en su importancia para la ponderación y la valoración final de las producciones. Este análisis indicaría el grado de relevancia otorgado por los docentes a la gramática en las actividades de escritura.

1 Introducción

La enseñanza de la Lengua en Argentina, especialmente en el nivel secundario, se caracteriza por una dispersión en los objetos de enseñanza, entre los que se encuentra, en una posición relegada, la morfosintaxis del español.

Si hasta 1970 se enseñaba centralmente la gramática como disciplina autónoma y objetivada, a partir de 1980 y, especialmente, en los noventa, la aplicación de categorías de la lingüística textual en las aulas justificada mediante los enfoques comunicativos (Riestra, Dora M. 2004, 2008, 2010 a y b) parece no haber tenido los efectos esperados en el desarrollo de las capacidades textuales de los alumnos.

En un primer momento, las propuestas textualistas que ubicaban la acción del lenguaje en un lugar protagónico fueron acogidas favorablemente, porque numerosas demandas sociales se basaban en que los alumnos no aprendían a escribir a partir de la enseñanza de contenidos gramaticales únicamente, sino que era necesario privilegiar la producción textual; pero la evaluación de estos cambios en el objeto de enseñanza indica que tales demandas no se satisficieron, por cuanto persisten las dificultades de los alumnos en las actividades de escritura.

En investigaciones anteriores, Riestra (op. Cit.) ha observado que esta ruptura en la tradición de la enseñanza de la lengua trajo como consecuencia la falta de articulación entre los contenidos textuales y los contenidos gramaticales, entre el lenguaje como actividad o hacer (Bronckart, Jean P. 2004) y la lengua como técnica histórica (Coseriu, Eugenio 1991) conformada por un sistema de signos arbitrarios, dinámicos, con los cuales es posible la creación, es decir, realizar el hacer textual. Es por eso que Riestra, Dora M. (2005) postula la simultaneidad de dos lógicas disjuntas: la lógica epistémica y la lógica praxeológica, que no se han articulado en la enseñanza. Por otra parte, a partir del análisis de consignas de clases, sostiene que en las prácticas de enseñanza, la identificación y la descripción de categorías lingüísticas provenientes de diferentes modelos (como macroestructura, actos de habla, funciones del lenguaje) reemplaza la enseñanza de categorías gramaticales, pero no deja, paradójicamente, de proponerse a partir de categorizaciones y modelos que no operan como herramientas para que los alumnos desarrollen sus capacidades discursivo- textuales.

Las consecuencias de esta ausencia de contenidos gramaticales explícitos ha sido explorada en el proyecto de investigación UNRN 35: “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” (2009-2011) dirigido por D. Riestra; analizamos los exámenes de ingreso de Lengua a la Universidad Nacional de Río Negro según el modelo de la arquitectura textual (Bronckart, Jean P. 2004) y

registramos las dificultades detectadas especialmente, en el nivel de los mecanismos de textualización, esto es, en los mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal. Los pronombres, las preposiciones, los adverbios y las conjunciones fueron las categorías gramaticales empleadas por los alumnos con mayor frecuencia de error. A partir de ellos desarrollamos y evaluamos secuencias didácticas que se instrumentaron en nivel medio.

Asimismo, en el proyecto de investigación UNRN 137, “De los efectos formativos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas” hemos observado que la evaluación y la corrección de los trabajos de los alumnos conlleva una dificultad para los docentes: cómo abordar los contenidos gramaticales. Tal problema se manifiesta en las reescrituras, ya que los docentes consideran que los alumnos no dominan las herramientas gramaticales que les permitan revisar sus propias producciones, incluso si estas presentan correcciones que señalen que se han cometido errores morfosintácticos. Es, por lo tanto, una concepción extendida entre los docentes, que los alumnos no podrán resolver los problemas gramaticales que se les presenten en sus propios escritos, ya que no han aprendido o no conocen sintaxis.

Como parte de los avances en mi proyecto de tesis doctoral “La corrección de las tareas de Lengua: cómo se corrige y para qué se corrige” presento a continuación análisis parciales de trabajos corregidos por docentes de nivel medio de la ciudad de San Carlos de Bariloche, considerando cuáles son las correcciones que corresponderían a aspectos gramaticales que los docentes realizan en los textos de los alumnos.

He podido observar que la relación de concordancia, el uso de las preposiciones y uso de los pronombres son los elementos de la morfosintaxis que más a menudo se marcan como errores. Frecuentemente varía el modo en que se marcan esos errores, y el criterio con que se señalan o se ignoran, aun dentro de una única tarea movilizadora por una consigna.

2 Marco teórico: las consignas de enseñanza, los textos producidos y sus correcciones

El interaccionismo sociodiscursivo explica las actividades de lenguaje, cuyo producto son los textos, en función de los procesos de semiosis, realizados en la interacción social, que permiten la organización, la planificación y la evaluación de las actividades generales que desarrollamos los seres humanos (Bronckart, Jean P. 2004). A través de procesos de mediación formativa que buscan deliberadamente la transmisión a las generaciones siguientes de las actividades de lenguaje

organizadas en géneros de textos y de los mundos formales de conocimiento, los organismos humanos se apropian de propiedades sociosemióticas y se transforman en personas. Por tanto, los procesos formativos formales, particularmente, en las instituciones escolares, permiten entender cómo son transmitidos los preconstructos históricos de la vida social y cuáles son sus efectos en el desarrollo de las personas (Bronckart, Jean P. 2007).

Para estudiar este proceso de transmisión es necesario enfocar la interacción entre los docentes y los alumnos, por lo que observamos las consignas de enseñanza y las correcciones de las tareas (los textos producidos en situación de clase).

Riestra, Dora M. (2004, 2008) estudió la consigna como proceso psicológico, instrumento construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos. En tal sentido las consignas conforman “eslabones dialógicos a través de los que interactuamos mentalmente con nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje” y se pueden analizar “...tanto [en] la acción verbal desplegada por quien enseña como [en] la acción mental realizada por quien aprende, materializadas ambas en los productos textuales”.

Enfocamos la corrección como tarea didáctica del enseñante, como un instrumento que despliega una acción verbal para interactuar con los alumnos en su proceso de aprendizaje. En este sentido, se consideran correcciones los comentarios, las marcas verbales, las marcas gráficas o la combinación de todos ellos que los docentes realizan en los trabajos de sus alumnos y que tienen por finalidad realizar un control sobre la actividad de lenguaje ya realizada. Esta unidad de análisis, pues, es un texto dialógico conformado por la corrección del docente sobre el producto de la actividad de lenguaje de los alumnos guiada por una consigna. En tal sentido puede considerársela una actividad metaverbal (Dolz, Joaquim y Erard Serge 2000) o “metalenguajera”, esto es, una “forma particular de la actividad verbal caracterizada por un distanciamiento y una objetivación del lenguaje a fin de adaptar el proceso peculiar a las actividades verbales” (P. 165).

3 Metodología de recolección y de análisis del corpus

La metodología de las investigaciones referidas previamente es situada e interpretativa, aunque no se prescinde de algunos datos cuantitativos. El corpus de trabajos corregidos por distintos profesores de nivel medio y de cursos preuniversitarios que analizamos se constituyó mediante el pedido explícito a los diferentes docentes, con las indicaciones de que fueran trabajos de escritura de los alumnos corregidos durante el año 2011, y de que la muestra reflejara la situación media del curso. Se

recolectaron y fotocopiaron 100 trabajos de doce docentes que se desempeñan en instituciones de nivel medio, públicas y privadas, de San Carlos de Bariloche, y 100 de doce docentes que dictaron Introducción a la Lectura y Escritura Académicas, de la Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro, y Usos y formas de la Lengua Escrita, del Centro Regional Universitario Bariloche, de la Universidad Nacional del Comahue.

Los tipos de análisis que se realizan son el análisis textual de los enunciados de las correcciones y el análisis a partir de la consigna. En el primer tipo, siguiendo la arquitectura textual (Bronckart, Jean P. 2004) se busca poner en evidencia: infraestructura general (secuencias, por ejemplo instruccionales), mecanismos de textualización, mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa (modalizaciones y voces empleadas) en los enunciados de las correcciones. El análisis a partir de la consigna (Riestra, Dora M. 2004) busca articular la actividad, la tarea realizada con esa consigna 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.

4 Análisis de correcciones de aspectos morfosintácticos en trabajos escritos por alumnos de nivel medio

A partir de las consignas de los docentes y de los trabajos corregidos, se han diferenciado las actividades de las tareas (Riestra, Dora M. 2004). Mientras que las actividades comprenden la lectura, la escritura o la combinación de ambas, las tareas propuestas a los alumnos son: responder a cuestionarios, a veces con otra tarea inserta (dibujar un croquis, escribir otro final para una película); redactar un texto inscripto en un género dado (crónica, reseña), redactar un texto según un tipo de texto dado (expositivo, argumentativo), escribir un registro de lectura.

El análisis del corpus en relación con cómo se corrigen los aspectos morfosintácticos de las tareas, es decir, los textos escritos por los alumnos como producto de la consigna, indica que, mayormente, la sintaxis es un implícito. Entre las correcciones, podemos identificar aquellos términos que explícita y técnicamente se refieren a un aspecto del texto que presenta errores o deficiencias en su formulación. Se ubican dentro de esta categoría tanto los términos que indican en qué nivel de la textualización se han producido errores, como “gramática”, “sintaxis”, “concordancia”; los que se refieren a las clases de palabras utilizadas incorrectamente: “preposiciones”, “verbos”; o que dan indicaciones sobre morfología o flexión verbal (por ejemplo: “singular/plural” para indicar un error de concordancia). En estos casos, el término técnico funciona a modo de indicación externa para los alumnos sobre las relaciones –las combinaciones y las oposiciones- de los signos en el sistema de la lengua.

Sólo un 20,5% de las correcciones en el plano morfosintáctico da cuenta del tipo de error cometido con algún término como los mencionados anteriormente, mientras que la mayor parte de las correcciones que los docentes realizan a los alumnos (79,5%) no explicita cuáles son los errores cometidos con términos técnicos propios de la gramática o que aluden a ella. Las formas de corrección no explícitas abarcan tanto la reposición de la forma correcta por parte de los docentes como el señalamiento o marca gráfica (cruz, subrayado, signo de pregunta, círculo en el error, flecha, etc.).

Si concebimos la corrección como instrumento –en términos de Vygotski, Liev (1979)- que opera sobre las funciones psíquicas superiores por cuanto se interioriza permitiendo una transformación, o como posibilidad de reconocimiento del error por parte de los alumnos para su posterior autorregulación (Dolz, Joaquim y Erard Serge, op. Cit.), podemos preguntarnos qué efecto buscado tiene un enunciado o una marca que carece de los términos técnicos que dan cuenta de los saberes a apropiarse, o en otras palabras, qué efecto formativo presupone una corrección carente de explicitaciones teóricas sobre el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los alumnos.

En la tabla 1 se ha sistematizado la frecuencia de las correcciones en el nivel morfosintáctico como porcentaje total de las correcciones hechas por cada docente en los trabajos que integran la muestra. Podemos observar que, en promedio, 9.44 % de las correcciones presentes en los trabajos de los alumnos atienden a cuestiones morfosintácticas. Este dato, en principio, puede contrastarse con las afirmaciones de Cassany, quien sostiene que la corrección de la sintaxis ocupa el lugar privilegiado en la enseñanza de la lengua: “Muchos escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Esto provoca que estas propiedades se desatiendan, corriendo el riesgo de promover y difundir textos impecables de gramática pero pobres de significado (con ideas subdesarrolladas, incoherencias, etc.)” (Cassany, Daniel 1987/1997, 176). Ahora bien, vemos que incluso los dos docentes que más correcciones de aspectos morfosintácticos realizan (alcanzando 22,22 y 15,74 % del total de las correcciones respectivamente efectuadas) no corrigen la totalidad de los errores de los alumnos en este plano, lo que consideramos contrapuesto a la afirmación de Cassany sobre la sobrevaloración de la sintaxis en la enseñanza de la escritura. Incluso, un tercio de los docentes destinan a este plano de los textos menos de 5% de sus correcciones.

Docente	Porcentaje del total de correcciones
1 NM	10,69 %
2 NM	2,56 %
3 NM	15,74 %
4 NM	10,86 %
5 NM	22,22 %
6 NM	7,44 %
7 NM	0,78 %
8 NM	10,94 %
9 NM	13,33 %
10 NM	13 %
11 NM	1,89 %
12 NM	3,93 %

Tabla 1: Correcciones correspondientes a aspectos morfosintácticos en relación con la totalidad de correcciones efectuadas por los docentes en los trabajos de los alumnos, por docente, en porcentaje.

No obstante, hay en los textos de los alumnos otros errores gramaticales distintos de los corregidos, que no han sido considerados o identificados en modo alguno. Notamos que no han sido señalados errores correspondientes a la concordancia (sea en el número o en el género) entre sustantivos y adjetivos en un sintagma nominal, entre verbos y sujetos (en el número o en la persona), entre sujetos y predicativos subjetivos, entre objetos y predicativos objetivos. También se registraron omisiones de preposiciones o usos de una preposición o de un pronombre en lugar de otros requeridos semánticamente, no corregidos.

Por ejemplo, hay en total dos correcciones en el nivel de la morfosintaxis, efectuadas por el docente 7 en los trabajos de sus alumnos. Una de ellas consiste en subrayar solamente el artículo (femenino y plural) en una construcción nominal a la que luego se refiere un pronombre masculino singular y que no guarda la relación de concordancia con el verbo en singular:

“Las razones por el cual la literatura se divide en géneros es porque para el lector, es más fácil identificar...”

La otra corrección consiste en la reposición de una preposición omitida, que introduce el agente en una voz pasiva:

“Pero luego, este [el teatro griego] es modificado Tespis que inventó el solista...” [el docente repone la preposición “por”].

En el mismo trabajo, en cambio, no se corrige el error de concordancia:

“Aparecen lo peor de sus carácter [en la comedia]”

En otro texto, otro error de concordancia no señalado:

“Este tipo de teatro [el teatro del absurdo] se caracteriza por tener obras difícil de comprender”.

Observamos que un mismo tipo de error a veces es corregido, y en otras ocasiones no lo es, incluso dentro del mismo trabajo.

Esta situación se repite en el conjunto de los trabajos corregidos por los distintos docentes; podríamos inferir: a) que los errores morfosintácticos no han sido tenidos en cuenta para la evaluación y/o calificación, y/o b) que no es intención de los docentes comunicar a los alumnos estos errores presentes en los textos, porque no se refiere a ellos estrictamente la consigna de trabajo, o porque no se considera que el tema ya haya sido enseñado y sea, por lo tanto, evaluable. Estas son hipótesis a considerar en una etapa siguiente de la investigación, a partir de las representaciones de los docentes, que se indagarán mediante entrevistas.

En cuanto al tipo de error y la forma predominante de corrección, nos preguntamos si hay alguna relación entre lo que se corrige y el modo en que se lo hace.

Las preposiciones en general se enmiendan: se suprimen (tachando) si son innecesarias, se reponen (si son omitidas) o se reemplazan (si no corresponden semánticamente). Los errores son subsanados mediante la intervención directa del docente, que brinda la “solución” en el 80% de los casos. En pocos casos se observa, en cambio, que se ha redondeado la preposición incorrecta o se utiliza un signo de pregunta para dar cuenta de que hay un error.

En las correcciones a errores de concordancia se utiliza mayor variedad de enunciados y marcas para identificar el error. En la tabla 2, se sistematizan diferentes formas en los que están corregidos los errores de concordancia. Se distinguen tres formas: primero, la enmienda o la reposición de número y género (o la supresión, tachando); segundo, la marcación entre componentes que deberían concordar mediante un código (flechas, subrayado, doble subrayado) acompañado o no por las palabras “singular/plural”, “concordancia” o “mal redactado”; por último, una pregunta, por ejemplo, a partir de la flexión verbal: “¿quién [realizó]...?” o “¿Cuál es el sujeto de este verbo? ¿Es un sujeto singular o plural?” para que se reconozca el sujeto.

Docente	Cómo se corrigen errores de concordancia
1 NM	Tacha y coloca encima verbo en plural, repone “s” (plural), “n” (flexión verbal en plural), agrega “¿quiénes?” delante de un verbo en plural que no está precedido por sujeto
2 NM	Sin correcciones
3 NM	Recuadra error. Al pie, indica: “Los fragmentos recuadrados presentan problemas de concordancia (singular-plural)”, agrega: “Revisá la persona del verbo, ¿quién...? ¿Lo escribirías en singular o plural?”, “¿Quién...?: Revisar sujeto-verbo”, “Persona verbal: ¿Cuál es el sujeto de este verbo? ¿Es un sujeto singular o plural?”
4 NM	Sin correcciones
5 NM	Repone “s” (plural), “n” (flexión verbal en plural)
6 NM	Traza flechas que unen los términos no concordados, al final escribe: “Revisar errores de concordancia”
7 NM	Subraya uno de los dos términos que no concuerdan
8 NM	Remarca (subraya con una línea quebrada) términos, al lado coloca “singular” y “plural”, agrega “mal redactado”
9 NM	Señala con flechas, repone “s” (plural), “n” (flexión verbal en plural), escribe: “concordancia”, redondea y subraya, une con flechas dos términos y coloca signo de pregunta
10 NM	Repone “s” (plural), “n” (flexión verbal en plural), tacha e indica “masculino”
11 NM	Repone “s” (plural), “n” (flexión verbal en plural), tacha uno de los dos términos que no concuerdan y sustituye por el correcto
12 NM	Repone, subraya uno de los dos términos que no concuerdan

Tabla 2: Cómo corrigen docentes de nivel medio errores de concordancia en los trabajos de sus alumnos.

Las correcciones de los pronombres mayormente suponen enmiendas: sustitución de uno por otro o su reposición, especialmente, entre los pronombres relativos, cuando semánticamente corresponde el uso de otro

pronombre o cuando los referentes son ambiguos. Los docentes los sustituyen por una forma correcta, sólo en algunas ocasiones los subrayan o marcan con un círculo.

Habría, por tanto, una preponderancia de la corrección como enmienda, sustitución o reposición de la forma conforme a la regla en el caso de las preposiciones y los pronombres, mientras que se nota una mayor variación en las formas de corregir la concordancia, lo que podría dar cuenta de estrategias más variadas para intentar que los alumnos reconozcan el tipo de error.

Los datos sobre las correcciones efectuadas por los docentes de nivel medio en los textos producidos por sus alumnos serán cotejados con los que se extraigan del análisis de correcciones en trabajos escritos por alumnos de cursos preuniversitarios. Se pueden anticipar dos observaciones: en primer lugar, los aspectos morfosintácticos ocupan en promedio un porcentaje levemente superior en la totalidad de las correcciones efectuadas por los docentes en los cursos preuniversitarios (12% en vez de 9,5%); en segundo lugar, las correcciones privilegian el uso de marcas gráficas y la referencia general al tipo de error cometido (“sintaxis”) por sobre la sustitución por la forma correcta. Estos factores podrían ser indicadores de diferencias entre las expectativas de los docentes de nivel universitario acerca de lo que ya ha sido enseñado en el nivel secundario y lo que efectivamente se ha hecho. Concretamente, podríamos preguntarnos si los agentes de los diferentes niveles del sistema educativo presumen la enseñanza de la morfosintaxis de la lengua en los niveles anteriores, qué acciones de enseñanza desarrollan en el caso de notar que no son saberes aprendidos por los alumnos, y cómo se subsana la dificultad de corregir y evaluar lo que se supone enseñado en una etapa previa de escolarización.

5 Conclusiones

Si concebimos las correcciones como textos dialógicos, en el sentido en que cada palabra o cada enunciado es una síntesis dialéctica entre lo social y lo individual, entre lo externo y lo interno (Voloshinov, Valentin N. 1929), es porque entendemos que un texto corregido es un producto de la acción de lenguaje del docente que continúa o se inscribe en la acción de lenguaje del alumno. La corrección, simultáneamente, evalúa el producto y opera como instrumento mediador de nuevos aprendizajes, si está orientada a posibilitar el desarrollo de nuevas acciones de lenguaje más ajustadas.

Observamos que las correcciones que los docentes realizan en las tareas en el nivel secundario dan cuenta de la utilización de criterios

implícitos para referirse a aspectos de la morfosintaxis y decisiones no explicitadas acerca de qué se corrige y qué no, y cómo se lo hace.

Si el efecto buscado por estas correcciones es que los alumnos aprendan a partir de los errores morfosintácticos que han cometido en sus textos, para no volver a incurrir en ellos, la enmienda o sustitución por la forma lingüística correcta no parecería ser un instrumento que potencie la autorregulación. Tampoco se conseguiría ese efecto mediante la alternancia de criterios por los cuales se corrigen o no errores del mismo tipo.

La aparente falta de efecto de las correcciones en el desarrollo de las capacidades discursivo textuales de los alumnos sería una consecuencia de no identificarlas como instrumentos externos, sociales, que los alumnos deberían interiorizar durante el proceso de enseñanza de la lengua. Esta falta de identificación del papel de la corrección como instrumento para la enseñanza de la gramática puede ubicarse en el marco de la poca articulación entre los contenidos textuales y los contenidos morfosintácticos. Por lo tanto, una tarea pendiente para los didactas consistiría en proponer la enseñanza de las actividades de lectura y escritura en forma conjunta con la enseñanza de la gramática.