

La relevancia del error: hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos

FLOR ALEJANDRA GÓMEZ-CONTRERAS¹



Resumen

Vivimos en una cultura que estigmatiza las equivocaciones. La didáctica de la escritura en lengua materna está en búsqueda constante de técnicas que revitalicen sus orientaciones. Este trabajo propone una visión productiva del error como punto de partida para transformar las conductas lingüísticas. Redactar textos de investigación pone en marcha destrezas tecnificadas que requieren un adiestramiento para dominarse; en ese camino, trabajar las fallas personales con una guía sistemática, coopera a la autonomía del estudiante para corregirse a sí mismo y elevar su nivel de logro en las tesis y publicaciones. La difusión del conocimiento generado en los campos disciplinares exige un uso estandarizado del código en un tipo particular de textos, aquí se ofrecen claves para consolidar habilidades mediante el uso provechoso del error.

Descriptor: Error, Escrito académico, Escritura, Didáctica de la escritura.

The Relevance of Error: Towards a Method for Teaching Self-Correction in Academic Writing

Abstract

We live in a culture that stigmatizes mistakes. The teaching of writing in the student's own language is in constant search of techniques to revitalize its approaches. This work proposes a productive view of mistakes as a starting point in changing linguistic habits. The writing of research papers draws on technical skills that require practice to master. In this process, working on one's own mistakes, with systematic guidance, cooperates with the students' own freedom to correct themselves and so improve the quality of their theses and publications. The dissemination of knowledge in different disciplines demands a standardized code in a particular type of text. This method provides ways to consolidate skills through the constructive use of error.

Key Words: Error, Academic Writing, Writing, Teaching Writing.

Artículo recibido el 1/03/2011
Artículo aceptado el 17/07/2011
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora investigadora asociada del Departamento de Lenguas Modernas, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. florale67@yahoo.com.mx

Introducción

El error es una manifestación de que el aprendizaje está en marcha. Adquirir pericia para escribir investigaciones es un *continuum* que atraviesa el habla oral y se proyecta hacia una variante formal, estilizada y consensuada, cuyos criterios son establecidos por las organizaciones educativas o editoriales.

Aquello que nos permite decir *esto es un texto de investigación* y no *otra cosa*, es su pertenencia a una *tipología textual*, pues en conjunto “poseen características propias de un género; es decir, encierran una *dimensión tradicional* que hace que unos textos se parezcan a otros” (Loureda, 2003:30). Ese cúmulo de semejanzas lleva a profesores y estudiantes a ir en pos de “un modo de ser ideal” (Loureda, 2003:36) de un artículo, tesis, ensayo o tarea de redacción que implique investigación y metodología.

En charlas informales, los alumnos exponen con soltura las motivaciones de sus proyectos, pero cuando van de las ideas a las letras, crece un abismo entre la maqueta mental de las intenciones y su inscripción real; la *arquitectura de la frase* (Cassany, 1995) requiere oficio, y los espacios curriculares para la didáctica de la escritura escasean.

El escrito académico es una muestra tangible de las habilidades comunicativas y el manejo de la información; se alinea a las expectativas formativas del currículum, donde “El acto central del proceso es la generación de conocimiento original, el cual se resume en la producción de conceptos y modelos con mayor capacidad explicativa que luego se someten a prueba” (De la Cruz, Díaz & Abreu, 2010:84), labor imposible sin un uso atinado del código escrito.

Las tareas escritas que suelen solicitarse durante un programa educativo pueden ir del reporte de lectura al ensayo, e imponen retos minuciosos como los que acompañan al proceso de un protocolo de investigación. A nivel superior y en posgrado se elaboran textos tecnificados cuyos subprocesos implican manejo de la información, dominio léxico, organización informativa, además de una orientación epistemológica.

La didáctica de la escritura debe sortear adversidades para el logro de una “alfabetización global” (Ruiz, 2009:8), lo que motiva a renovar metodologías de enseñanza que aporten fórmulas aplicables a la confección de los tradicionales apartados (introducción, planteamiento del problema, hipótesis, desarrollo y conclusiones) recurrentes en la faena univer-

sitaria. El rigor de los tutores varía según el campo disciplinar cultivado de una tesis o ensayo científico. Los ejercicios sueltos de escritura también comparten las mismas problemáticas, aunque en menor escala, pues en ellos al igual que en cualquier escrito “el hablante expone su intención en una organización lingüística que lleva también una organización informativa” (Fuentes, 1999:9).

Cualquiera que sea la extensión y complejidad de un escrito, puede ser objeto de evaluación; en este punto, cada equivocación manifiesta conlleva una oportunidad de reflexión según los criterios de calidad preestablecidos institucionalmente por las academias.

La intención del presente documento es aportar reflexiones que miren a la necesaria incorporación de técnicas para la enseñanza de la escritura en la educación superior y el posgrado. Este trabajo sostiene que aprender a redactar textos académicos pone a prueba similares destrezas que aquéllas que exige una segunda lengua. La habilidad para componer ese tipo de textos es parte de la supervivencia en el sistema educativo. “Vivimos en una sociedad alfabetizada en la que aprendemos a leer y a escribir en la escuela desde pequeños y estamos permanentemente rodeados de todo tipo de textos e información escrita. Pese a ello, hay un descontento generalizado sobre las destrezas en comprensión lectora y redacción de muchos alumnos” (Ruiz, 2009:7). Ese grado insatisfactorio sobre los niveles de logro frena el desarrollo profesional, retrasa el proceso de titulación y promueve un mercado sumergido de escribanos de tesis; incluso en no pocos casos lleva a la necesidad de “titularse” con el pago de matrícula. Las universidades requieren mantener los indicadores de calidad en evaluaciones institucionales y concursar en bolsas extraordinarias presupuestales. El impacto de la evaluación ha tenido como resultado: “un perfeccionamiento técnico con un gran incremento de indicadores, sin un cambio de fondo en la visión disciplinaria asumida para la evaluación” (Díaz, Barón, & Díaz, 2008:11). Las tesis concluidas, en muchos casos, no han revertido la inmovilidad de quienes *deberían* saber escribir por sí mismos, lo que estimula un mercado de servicios informal.

Hacia una didáctica de la escritura por medio del error

Un supuesto orienta esta propuesta: el error es una unidad de diagnóstico para marcar el camino ha-

cia la corrección personal autogestiva. Aprender a escribir documentos académicos es una segunda alfabetización cuya meta es dominar, mediante adiestramiento y oficio, un código ritualizado. El ritual “define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan [...] define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo” (Foucault, 1992:34). En la difusión de la ciencia habrá que conjurar mediante “sistemas de exclusión que afectan el discurso, la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad” (Foucault, 1992:18); los errores en la escritura son manifestaciones censurables, por lo que la supervivencia en el competido mundo académico implica ceñirse a una coerción discursiva.

El análisis de errores (AE) es una técnica que valora positivamente las equivocaciones y puede guiar de manera flexible los contenidos de un programa (Gómez, 2002). Surge a finales de los años sesenta “en el marco de la teoría de la enseñanza de una segunda lengua, como puente entre el Análisis Contrastivo y los estudios de Interlengua” (Santos, 1993:17); esta alternativa didáctica anima el presente proyecto.

Las disciplinas humanas comparten su interés por explicar el fenómeno del lenguaje. Para Hudson, desde la mirada sociolingüística, dominar un código y usarlo es “trabajo de experto” (1981:124) que se forja en el interior de una comunidad lingüística (pág. 35). Por su parte, la Biología mira con optimismo los enfoques autopoieticos, donde el *acoplamiento estructural* (Maturana & Varela, 1984) con la lengua es sinónimo de autorregulación: “el aprendizaje se extiende como una búsqueda de equilibrio: en algunos modelos conexionistas, el sistema (red neuronal) va ‘aprendiendo’ a base de comparar su propio *output* con el *output* deseado, introduciendo modificaciones en sus unidades y en las activaciones de éstas hasta que se alcanza ‘un equilibrio térmico’” (Bernárdez, 1995:125). Desde la visión psicogenética, en su prehistoria, “El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño” (Vygotski, 1979:62) lo que confirma su “origen extraescolar” como una experiencia previa a los “rituales de la alfabetización” (Ferreiro, 1982:209) organizados en el interior del aula y de presencia sostenida desde el preescolar hasta el doctorado.

Sea como sea abordada la enseñanza de la escritura, un punto de coincidencia en los paradigmas es

que se considere natural la presencia de tropiezos o desviaciones respecto a un conjunto de reglas, leyes o supuestos que las ciencias hacen propias. El error motiva dos reacciones: la sanción, lo que desalienta su encausamiento; o bien, la reflexión para de esta forma, modular una conducta o hábito consciente.

Ser autosuficiente para componer y corregir un escrito dota de autonomía al alumno, quien, con una guía comprometida del tutor, mejora en la medida en que dimensiona sus fallas y modifica sus conductas lingüísticas. Experiencias favorables se han reportado en Gómez (2006:186) en la voz de los participantes de un curso de nivel doctorado en la materia “Redacción de escrito médico” en una autoevaluación.

Durante la faena del trabajo escolar, cada equivocación constituye un índice en el complejo mosaico llamado *interlengua*, entendida ésta como “un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra” (Durao, 2007:23). Para Marcos Marín, el interlenguaje es un conjunto de “interferencias que el alumno pueda tener en el aprendizaje” (1991, p. 59). Un estudiante universitario o de posgrado avanza en su nivel de *expertis* a la par que se ve curricularmente presionado para demostrar un manejo aceptable del discurso académico.

Todo escrito académico en su estructura interna, se articula con enunciados; cada uno de ellos es un nódulo en el andamiaje del texto. Una relevante cantidad de alumnos presentan dificultades en el renglón sintáctico, la unidad madre del discurso; la cohesión es un insumo clave para articular las secuencias de cada apartado o capítulo de un escrito académico.

Refiramos un tema básico del esquema oracional, se trata de una clase de célula del lenguaje de dos componentes: *tema-rema*. Ambos conceptos describen la “perspectiva funcional de la frase” (Bernárdez, 1982:45). Para Fuentes (1999:8) “La estructura sujeto-predicado parece remitir a (o estar sustentada en) la de tema (aquello de los que se habla)-rema (lo que se predica o informa).” Gutiérrez Ordóñez prefiere hablar de una combinatoria entre “soporte/aporte” (1997:21) en donde el primero representa el conocimiento que se supone compartido entre emisor-receptor; el segundo, es la información nueva:

La relación informativa actúa aplicando un paquete conceptual ignorado a una base conocida. Es una especie de atribución, de encastramiento, de encaje. Coincide con alguno de los sentidos clásicos de *predicación*: la información nueva “se predica” de la información conocida [...] *Soporte* y

aporte son dos funciones informativas combinatorias, de carácter sintagmático, que se superponen a la *organización representativa*. Las secuencias *El Guernica lo pintó Picasso en 1937*, *Picasso en 1937 pintó el Guernica* y *En 1937 el Guernica lo pintó Picasso* tienen la misma organización en funciones sintácticas y semánticas, pero difieren en su organización informativa, es decir, en la manera de disponer los contenidos de acuerdo a lo que el destinatario “necesita” saber (Gutiérrez, 1997:22).

Al redactar un *estado del conocimiento/arte, marco teórico, antecedentes o revisión bibliográfica*, entran en juego la capacidad para *switchear* [castellanización del concepto *switching* (Wolfson, 1982)] es decir, intercalar la enunciación del investigador –emisor pleno– con los autores citados –emisores iterativos–. Con cada cita, se cede la tribuna a una voz autorizada que es convocada para obsequiar sustento formal; las capacidades del alumno para conjuntar una polifonía de referencias dependerán de su formación discursiva y sobre todo, de su madurez bibliográfica sobre un tema.

Particularmente, las áreas de debilidad en la composición escrita atienden a: el uso del código; el empleo de un dispositivo gráfico particular (negritas, cursivas, tamaño de letra...); la argumentación y el aparato crítico (AC), espacio en donde se conjuntan las lecturas que dan fundamento y rigor a la aportación del alumno en pos de un producto pertinente dentro de un campo disciplinar.

Para el manejo de un AC, se requiere un dominio técnico de las formas de cita e intertextualidad, es decir, una amalgama de “otros textos leídos o escuchados, que se evocan consciente o inconscientemente o que se citan, ya sea parcial o totalmente, ya sea literalmente [...] ya sea renovados y metamorfoseados creativamente por el autor.” (Beristáin, 1992:263) por lo que una lectura analítica y a profundidad va de la mano de la escritura: quien no lee bien, no podrá escribir bien.

La cita tiene una función discursiva, cada inserción entraña una afinidad o discrepancia con las voces convocadas y por ende, una formación ideológica (Haidar, 2000:47). Foucault denomina a este procedimiento *comentario*, mismo que...

[...] conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma, el que se realice. La multiplicidad abierta, el azar son transferidos desprovistos, por el principio del co-

mentario, de aquello que habría peligro si se dijese, sobre el número, la forma, la máscara, la circunstancia de la repetición. Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento del retorno (Foucault, 1992:24).

La tendencia epistemológica de cada universidad o establecimiento educativo estandariza criterios para la elaboración de tareas investigativas mediante una recursividad de métodos que van de lo contingente, ecléctico y relativo hasta la univocidad de una ley científica, pero, como afirma Foucault, comentar previene rupturas epistemológicas y mantiene la tradición.

Emprendemos un acercamiento al error como motor didáctico de una dinámica de aprendizaje autogestivo, pues al hacer una metacognición de las limitaciones personales, el alumno está a un paso de apropiarse de las conductas lingüísticas que requieren reorientarse en pos de un uso estandarizado del estilo en la redacción de textos de investigación a nivel superior y posgrado.

El ser humano puede definirse –entre otros presupuestos– como “un organismo eficiente en el procesamiento de información” (Sperber & Wilson, 1994:47), y cuando se hace del error un objeto de reflexión personal, se promueve en el alumno su capacidad para que se procure a sí mismo los recursos para adecuar su escritura a una variante estilizada como es el lenguaje en una tarea académica.

Estamos de acuerdo con que “nuestro sistema cognitivo ha evolucionado de modo que está diseñado para procesar los estímulos relevantes por encima de otros” (Pons, 2004:21); en esta coyuntura es posible dar vuelta a la tuerca y celebrar los errores didácticamente.

Ver de manera provechosa las equivocaciones no nace en el vacío; hunde sus raíces en la enseñanza de las segundas lenguas. Este trabajo se propone demostrar cómo un conjunto de experiencias en el aula que se han basado en el análisis de errores, han rendido mayor fruto que la memorización de reglas ortográficas. Cuando un alumno se equivoca, pone la primera piedra para construir el conocimiento. El profesor tiene en el error, un capital didáctico que en nuestro caso, ha sido provechoso, como aquí se reporta.

Cómo clasificar los errores

Las posibilidades de sistematizar el error son flexibles según la meta que se persiga. Este trabajo se

propone sugerir ejes que guíen el desempeño y sean unidades evaluables para las competencias textuales, particularmente aquéllas que se sirven del uso del código en reportes de investigación.

Es necesario deslindar ciertas equivocaciones que no son errores, como el *lapsus*, cuya motivación puede ser la distracción o el nerviosismo. Las acciones equivocadas que no son sistemáticas, ocurren de manera contingente y desaparecerán espontáneamente sin una intervención pedagógica.

Un ejemplo de lo anterior ocurre durante la adquisición de la lengua materna en la adaptación a los verbos irregulares; **rompido* por *roto*, es una realización temporal que no permanecerá en el habla. Hudson lo explica en términos de *conformidad*, que se constata durante el desarrollo sociolingüístico en tanto se van dejando en el camino las formas agramaticales: “Como es bien conocido, los niños tienden a usar formas relativamente regulares (tales como *goed* en vez de *went*), pero *abandonan* más tarde estas formas para asemejarse a otras personas que ya las habían abandonado antes” (Hudson, 1981:24). Otras manifestaciones que se disfrazan de errores pueden ser: “una mala señal de los límites de la capacidad del alumno o un fallo del método educativo” (Söhrman, 2007:67), es cuestión de distinguir fronteras.

Las alternativas para agrupar los errores pueden partir de criterios *lingüísticos* cuando se apoyan de “La adición, omisión, ausencia de orden oracional y malformación de palabras” (Durao, 2007:17). O bien, de lo *gramatical* cuando vigilan el uso de la lengua en los niveles inmanentes del fonema-morfema-sintagma; al respecto, Corder (1973) propone una escala de grados.

Es posible, a su vez, subdividir los errores en transitorios, “típicos de los estadios naturales del desarrollo” (Durao, 2007:17) y permanentes (que se fosilizan en los alumnos), éste es un criterio *etiológico*. Por último, disponemos de la consideración *pedagógica* del error: “de comprensión, producción, individuales, colectivos, orales y escritos” (Durao, 2007:18). La metodología didáctica del aula predetermina el énfasis que puede darse según perfiles curriculares.

Para establecer un vínculo entre el error y las competencias escritas, fue de significativa relevancia el artículo “La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación” (De la Cruz, Díaz, & Abreu:2010). Ahí se ofrecen un conjunto de “pautas del quehacer tutorial en el posgrado” (pág. 92) ante la necesidad de “que regulen la

práctica de los tutores en programas de posgrado orientados a la investigación” (pág. 83). Los niveles de ejecución que ahí se sugieren son: “inicial”, que implica omisiones en el proceso; “en desarrollo”, “consumado” y “ejemplar” (pág. 93). Estos grados representan “niveles de ejecución deseables” (pág. 83) mediante la estructura conceptual de tablas de especificaciones en cada fase y que atienden al currículum por competencias.

Diseñar rúbricas para la redacción de textos académicos rebasa los alcances de esta entrega, pero la presente propuesta intenta cooperar con la descripción de dos amplios indicadores para evaluar la escritura que se desarrollarán posteriormente en subcomponentes. El discurso del saber es un “conocimiento codificado bajo la forma de reglas y generalizaciones de la experiencia” (pág. 86) que durante su proceso experimenta interferencias motivadas por formas no estandarizadas en el lenguaje científico.

Dos ejes merecen particular atención como descriptores del texto:

- a) *Cohesión*, reglas de uso estandarizado del código. A nivel enunciado se incluyen la ortografía, la sintaxis y el léxico.
- b) *Tipología*, atienden a la naturaleza del texto académico: sus criterios de calidad, su organización informativa, la continuidad o pérdida de tópico, los marcadores discursivos y en general, la distribución de los componentes de una red solidaria.

A su vez, estos dos rubros se ven subdivididos en módulos que agrupan las variables por analizar. Estas categorías constituyen el punto de partida para la descripción de las categorías incluidas en la *hoja de error*, misma que se desarrolla en los siguientes términos.

La hoja de error

Es una herramienta en la que se registran los hallazgos del análisis realizado a un texto, ejercicio que puede ser colectivo o directo tutor-alumno. Los datos se organizan en tres columnas según se aprecia en la Tabla 1 y su elaboración será responsabilidad del autor.

Con este recurso, el alumno puede visualizar sus fallas personales (columna de error) y las alternativas para mejorar (corrección). En la tercera columna, se describe la naturaleza del error y se categoriza. Con este ejercicio se estimula la metacognición mediante un uso productivo y controlado del error.

Tabla 1. Componentes de la hoja de error

Error	Corrección	Clasificación
Aquí se incluye un fragmento o palabra del texto original en donde se presenten equivocaciones.	En esta columna se transcribe la versión modificada del fragmento o palabra que fue objeto de corrección.	Se describe la naturaleza del error y se justifica el cambio que se ha sugerido.

Fuente. Elaboración propia.

Las descripciones del error aquí propuestas han sido trabajadas en talleres de redacción y, por supuesto, son un punto de partida para ser modificados según las metas de cada curso. En la tipología que se presenta en seguida, el error puede ser:

- De *formato* o de *presentación*. Se refieren al dispositivo gráfico: negritas, cursivas, tamaño de letra, interlineado y todo recurso grafémico que genere un valor en el interior del texto, por ejemplo, el uso de corchetes con puntos suspensivos en el caso de elidir un segmento en un cita textual [...];
- *Ortográfico*. En donde se incluyen las reglas tradicionales (p. e. uso de c/s/z), los signos de puntuación, los criterios para las mayúsculas y todas las normas motivadas por la correspondencia entre un grafema (letra) y un fonema (sonido). El procesador de palabras suele corregir una gran parte de estos errores. En la práctica, aquéllos que la máquina *no resuelve* son los más recurrentes;
- *Sintáctico*. Se revisan las reglas de concordancia de género y número (femenino/masculino, singular/plural); aquí se considera el uso de los verbos conjugados, sobre todo el gerundio; asimismo, las frases largas y el uso excesivo de *y* o *que*;
- *Temáticos*. En este rubro se atienden los casos de pérdida de tópico, organización informativa del texto, ambigüedad en el tema central, orden de

aparición de los temas de primer plano y su relación jerárquica con sus subtemas;

- *Argumentativo*. Vigila las inconsistencias entre las relaciones causa-efecto, anterioridad posterioridad, afirmación-negación, contraste y similitud, así como la lógica de los enunciados;
- *Textuales*. Se presentan cuando los componentes del escrito no coinciden con lo deseable según su género; por ejemplo, cuando se mezcla el estilo del ensayo con el artículo de investigación o se alternan opiniones con muestras objetivas.
- *Metodológicos*. En particular, la inclusión de referencias, citas textuales, la distinción entre una cita directa e indirecta, así como alinear la redacción con los procedimientos que ofrece el paradigma metodológico y manejo del aparato crítico.

Se ofrecen en la Tabla 2, dos ejemplos reales de alumnos que elaboraron hojas de error y que confirman la aplicación de una tipología.

Atender los errores a nivel *enunciado* –entendido como una oración (simple o compuesta)– es menos laborioso que resolver un párrafo completo, ya que éste incluye bloques con información entre dos puntos y aparte que cuentan con una relativa autonomía semántica en la red del texto, esto es, se bastan a sí mismos para proyectar una imagen mental compleja. En repetidas circunstancias, los alumnos redactan de

Tabla 2. Errores argumentativos y metodológicos

Error	Corrección	Clasificación
La obesidad es un problema de salud pública con gran trascendencia en México. Respecto al tema de trauma de cráneo, se revisarán de forma breve algunas definiciones.	La obesidad es un problema de salud pública; México ocupa el segundo lugar. Según cifras, 71% de las mujeres y 67% de los hombres mayores de 20 años padecen sobrepeso y obesidad (Anaya, 2011). Respecto al tema de trauma de cráneo, se revisarán tres definiciones a partir de criterios médicos.	<i>Argumentativo/Metodológico</i> Si nos apoyamos de la magnitud, se debe fundamentar con cifras o datos oficiales. Este requisito es parte de la disciplina procedimental de un planteamiento de problema. <i>Argumentativo</i> No deben usarse pronombres indefinidos como <i>algunas</i> pues son inespecíficos y vulneran la efectividad del mensaje. A la par, evitemos términos inespecíficos de extensión y tiempo (<i>de forma breve</i>).

Fuente: Edna Fabiola Villagrán García, alumna del programa Maestría en Nutrición Humana y Mario Santillán Domínguez, alumno de la Maestría en Investigación Clínica (CUCS/UDG).

Tabla 3. Correcciones por párrafo

Error	Corrección	Clasificación
En el siguiente trabajo haremos un análisis valorativo de textos basándonos en un anuncio publicitario, el cual fue tomada del periódico "EL TREN". El análisis será de forma lingüístico y pragmático.	En el presente trabajo haremos un análisis valorativo de textos. Nos basaremos en un anuncio publicitario, el cual fue tomado del periódico <i>El tren</i> (02/02/11). El análisis se centrará en lo lingüístico y pragmático.	<i>Sintáctico</i> : los gerundios son formas no personales que se sugiere sean cambiadas por verbos conjugados (<i>basándonos</i> → <i>nos basaremos</i>). <i>Ortográfico</i> : dos ideas necesitan separarse con un punto y seguido en el mismo sitio del gerundio. <i>Sintáctico</i> : en este caso, la concordancia de género { <i>un anuncio publicitario...tomada del periódico</i> } <i>Metodológico/formato/ortográfico</i> , agregar fecha, quitar comillas, bajar a minúscula al título del periódico. <i>Sintáctico</i> , segunda manifestación de concordancia (género) (<i>forma lingüístico y pragmático</i>).

Fuente: Marcos Valente Rodríguez Carrillo alumno del programa Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (CUCSH/UDG).

primera intención párrafos inconmensurables que, al ser analizados, dejan ver en el interior otros tres o cuatro párrafos que requieren separarse.

En el siguiente caso se aprecia un conjunto variado de tipos de error en un mismo párrafo. La lista de temas en la columna de la clasificación coincide con el orden en que se realizaron los cambios.

Más allá del párrafo se superpone otro nivel de organización: el texto, con sus propias dificultades de escritura.

La orientación del tutor es clave para que el estudiante identifique sus equivocaciones, a la par de la revisión conjunta cuando se analiza colectivamente un texto. La reflexión metalingüística sobre la propia escritura permite cruzar la barrera de la percepción, pues los errores personales son invisibles sin un hábito de autocorrección.

Comentarios finales

Cuando se capitalizan los errores personales se avanza hacia la autocorrección. Para demostrar habilidad en la elaboración de textos de investigación a lo largo de un programa académico, es necesario apropiarse de un conjunto de conductas lingüísticas mediatizadas para la difusión del conocimiento. Para el alumno, este proceso se experimenta bajo presión y en tiempos cortos, por lo que se requieren técnicas que optimicen los recursos didácticos.

Un tutor puede decidir entre marcar con letra escarlata los yerros de los alumnos, y así, confirmar su supremacía intelectual sobre el discípulo; o bien, optar por hacer del error materia de interés en el acompañamiento hacia la alfabetización del experto.

Vivimos en una cultura académica que conjura el

error e idealiza los procesos de elaboración de documentos de investigación. Este trabajo intentó reflexionar sobre la imperfección como un índice motivador para la autogestión de competencias escritas, pues creemos que es urgente privilegiar la dimensión artesanal de la escritura en pos de la inaplazable versatilidad de los estilos didácticos de la escritura.

Referencias

- BERISTÁIN, H. (1992). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística de texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona.
- CORDER, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- DE LA CRUZ, G., DÍAZ, F., & ABREU, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. *Perfiles educativos*, 83-102.
- DÍAZ, B., BARÓN, C., & DÍAZ, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: IISUE.
- DURAO, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: ArcoLibros.
- FERREIRO, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. FERREIRO, & M. GÓMEZ PALACIOS, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (128-154). México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- GÓMEZ, F. (2002). Análisis de errores en la redacción. Un modelo aplicado. En R. MARTÍNEZ y MARTÍNEZ, *Cómo escribir un texto en ciencias de la salud. Anatomía de un libro* (págs. 177-187). México: Manual Moderno.
- GÓMEZ, F. (2006). Errores frecuentes en la redacción de textos biomédicos. ¿Cómo aprovecharlos? En R. MARTÍNEZ Y MARTÍNEZ, *Cómo escribir y estructurar un texto en*

- ciencias de la salud. Anatomía de un libro* (págs. 177-188). México: Manual Moderno.
- GUTIÉRREZ, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- HUDSON, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- LOUREDA, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- MARÍN, M. (1991). *La lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- MATURANA, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- PONS, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la teoría de la relevancia*. Madrid: Arco Libros.
- RUIZ, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SÖHRMAN, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Siglo XXI Crítica, 159-178.
- WOLFSON, N. (1982). CHP: The Conversational Historical Present in American English Narrative. Dordrecht: Foris.