

Enseñanza y aprendizaje de lenguas

Nuevos escenarios

E. Viviana Oropeza Gracia
Victoria Zamudio Jasso
José Martín Gasca García
(coordinadores)



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



6. Corrección por compañeros a nivel principiante en el proceso de redacción: un estudio de caso¹

JOSÉ MARTÍN GASCA GARCÍA
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
gamart2000@gmail.com

RESUMEN

La quinta etapa del proceso de redacción propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300) es la corrección entre pares. En ésta se sugiere que los estudiantes soliciten que un compañero lea sus borradores porque, debido a la cercanía que tienen con el documento que han escrito, les es difícil, a los primeros, encontrar sus propios errores. El propósito principal de esta etapa en el proceso es obtener retroalimentación. Se sugiere que, para recibirla, los estudiantes elijan a alguien de su entera confianza. Consecuentemente, la elección más común es con sus compañeros de clase. Sin embargo, ¿en qué medida es suficiente la opinión de los pares si ellos también son principiantes? ¿Qué sugerencias se podrían dar acerca de la manera de trabajar con el proceso de escritura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel principiante?

El autor de este documento condujo un estudio en el cual analizó las correcciones hechas por tres grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera acerca de las narrativas producidas por un grupo de estudiantes de tercer nivel de los siete cursos básicos que se imparten

¹ Agradezco atentamente a los profesores Enrique Granados, Martha Mora y Guadalupe Valdez por su colaboración en las correcciones realizadas por los alumnos de tercer nivel del Curso de Gramática y del Curso de Redacción, respectivamente. Asimismo, agradezco la colaboración de todos los alumnos que amablemente revisaron y corrigieron los textos.

en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los grupos que corrigieron las narrativas fueron:

1. Un grupo diferente de estudiantes de tercer nivel del CELE de la UNAM.
2. Un grupo de estudiantes intermedios del CELE de la UNAM inscritos en el Curso de Gramática.
3. Un grupo de estudiantes intermedios del CELE de la UNAM inscritos en el Curso de Redacción.

Los resultados nos guían a hacer sugerencias acerca del uso de la corrección entre pares cuando se enseña redacción a nivel principiante.

Palabras clave: escritura en inglés, escritura para principiantes, diseño de borradores, corrección por pares, proceso de escritura

1. INTRODUCCIÓN

En los cursos básicos de inglés como lengua extranjera que se imparten en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se cubre un programa que abarca los cuatro dominios lingüísticos, a saber, producción oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita.

Sin olvidar que en esta casa de estudios se permite la “libertad de cátedra” para cumplir con los programas, siempre existe la posibilidad de trabajar la enseñanza de la escritura por medio del uso del *proceso de escritura*, que consiste en el desarrollo de una serie de etapas antes de producir la versión final de un documento.

Diversos autores han descrito ese proceso, unas veces coincidiendo en todas las etapas, otras adicionando o eliminando algunas de ellas. En este documento se describirá lo ocurrido en un estudio que se desarrolló con estudiantes de tercer nivel del CELE de la UNAM en la etapa

de corrección por pares del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300).

Vale la pena mencionar que los cursos del Departamento de Inglés (DI) del CELE se dividen en dos tipos. Por un lado, están los cursos básicos que inician en tercero y terminan en séptimo nivel, permitiendo que los estudiantes ingresen a través de un examen de colocación por medio del cual deben comprobar que en forma mínima poseen conocimientos de inglés equivalentes a un año de instrucción. Por el otro, están los cursos intermedios que se ofrecen para profundizar la práctica de alguno de los cuatro dominios lingüísticos que se mencionaron en el primer párrafo o de algún otro tema de interés en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, por ejemplo, gramática y fonética.

El interés por desarrollar un estudio con alumnos de tercer nivel de un curso general de inglés relacionado con la etapa de corrección por compañeros de clase en el proceso de escritura surgió como consecuencia del siguiente fenómeno que pude observar en diversos cursos de tercer nivel en el DI del CELE.

La corrección por pares dentro del proceso de escritura suele realizarse en aproximadamente un par de minutos. Consecuentemente, la producción del siguiente borrador toma menos tiempo del programado en el plan de clase y los estudiantes con frecuencia suelen preguntar si deben reescribir un texto que apenas contiene unos cuantos errores básicos de gramática y ortografía. Al término de la actividad, y una vez que los estudiantes entregan el siguiente borrador, como instructor puedo darme cuenta de que el producto contiene una gran cantidad de problemas, no nada más de gramática y ortografía, que deberían haber sido detectados por el compañero de clase que “corrigió” el texto en la etapa de corrección por pares del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La problemática precedente originó las preguntas siguientes:

1. ¿En el nivel principiante, la opinión de un compañero de clase acerca de un borrador redactado por otro compañero es suficiente para cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
2. ¿Tienen los alumnos de nivel principiante los suficientes conocimientos de la lengua que estudian para dar una retroalimentación pertinente enfocada a cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
3. ¿En el nivel principiante, qué papel juega la retroalimentación dada por compañeros de clase para cumplir con las etapas del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004)?
4. ¿En el nivel principiante, cuánto tiempo se debe dedicar a la etapa de corrección por compañeros de clase en el proceso de escritura?

3. HIPÓTESIS

Basándonos en las preguntas incluidas en el apartado anterior, se propuso la siguiente hipótesis: los estudiantes de tercer nivel de inglés no poseen la competencia lingüística necesaria para ser los únicos correctores de un borrador redactado por sus compañeros de clase en la etapa de de corrección por compañeros del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

Con la hipótesis anterior en mente, se tomó la decisión de conducir un estudio en el cual la etapa de corrección por compañeros en el proceso de escritura a nivel principiante no solamente se llevara a cabo por los compañeros de tercer nivel sino también por estudiantes que, aparte de haber concluido la instrucción de los cursos básicos que ofrece el DI del CELE, estuvieran inscritos en los cursos intermedios, particularmente el curso de gramática y el de redacción. Lo anterior,

debido a que los conocimientos adquiridos y practicados en esas asignaturas incide directamente en la capacidad que los sujetos pueden desarrollar para corregir borradores.

4. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

4.1. *El proceso de escritura*

Como ya se mencionó con anterioridad, el proceso de escritura ha sido abordado por diversos autores. Para efectos del presente estudio, se trabajó con el proceso propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 293-300).

En su propuesta, ellos sugieren un proceso formado por siete etapas: elección de un tema; lluvia de ideas; primer borrador; correcciones hechas por el autor al primer borrador; correcciones hechas por colegas; revisión de las correcciones anteriores, y últimas correcciones.

De esta manera, en el salón de clase se favoreció el uso de las etapas anteriores para la práctica de la redacción de textos en inglés. Por lo tanto, en la planeación de cada sesión se dedicaron fragmentos específicos de la clase al adecuado cumplimiento de todas las etapas. Así se pudo corroborar si la competencia lingüística (conocimientos de escritura, gramática y vocabulario) de los participantes (estudiantes de tercer nivel) era la idónea para cumplir con las etapas o se deberían sugerir cambios.

4.2. *El uso de un código*

Aunado al uso del proceso de escritura, y en correspondencia con lo también propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004: 301-303), en todas las correcciones que se llevaron a cabo en el estudio se trabajó con un código en la corrección por pares. Se trata de un listado heterogéneo de símbolos y sus significados que se diseña por el profesor y los estudiantes para categorizar el tipo de problema que surge en los documentos.

Es bien sabido que en la enseñanza de escritura puede haber tantos códigos como grupos de aprendizaje, por lo que para efectos de nuestro estudio decidimos solicitar a la Lic. Martha Mora (profesora del Curso de Redacción del DI del CELE) que compartiera con nosotros y nos permitiera usar en nuestro estudio el código con el que ella trabaja en sus clases.

4.3. *Las categorías estudiadas*

Para decidir las categorías que se deberían estudiar nos basamos en la propuesta de Hughes (1991: 91-93) para evaluar la producción escrita porque constituye uno de los puntos focales para enseñar la producción escrita en el DI del CELE. Vale la pena mencionar que se trata de un libro clásico en el ámbito de ese dominio lingüístico. El código usado para hacer las correcciones se basa en las siguientes categorías: gramática; ortografía y puntuación; organización y vocabulario.

Diversos autores han tratado la importancia de las categorías anteriores en documentos de mayor actualidad. De acuerdo con Creme y Lea (2008: 157-158), los docentes comúnmente se enfocan en los conceptos de gramática, ortografía y puntuación cuando hablan de problemas de escritura porque con frecuencia los estudiantes se sienten inseguros en esas áreas cuando se trata de escribir en inglés usando un registro formal.

Con relación a la organización, Fawcett (2004: 44) plantea que cada escrito debe tener coherencia. Para ella, un párrafo tiene coherencia cuando está integrado. En otras palabras, la coherencia de un párrafo se ancla en oraciones que se presentan en un orden lógico y claro, además de estar interrelacionadas como los eslabones de una cadena.

Por otro lado, Page y Winstanley (2009: 174) consideran que el uso de vocabulario es un factor importante que se debe considerar en la enseñanza de la escritura en lengua extranjera por diversas razones, entre las cuales se puede citar que cada especialista usa un vocabulario particular de su área. Al hablar de áreas particulares, los autores referidos también mencionan que las palabras que se usan en el mundo real pueden tener un significado modificado en campos específicos. Asimismo, mencionan

que dicho vocabulario le permite a los usuarios comunicarse más rápida y eficientemente.

5. METODOLOGÍA

La metodología puede dividirse en dos grandes rubros: el tema y los sujetos.

5.1. Tema

Para obtener el corpus, el instructor de la clase narró oralmente un cuento sencillo a los estudiantes.

The hen that couldn't lay eggs

Once upon a time, there was a hen that was desperate to lay an egg. She lived in a regular farm with many other animals, but she was not happy because they were not always polite to her because she couldn't lay eggs.

One day, she decided to leave the farm. She was terribly sad. She took everything she had with her. Suddenly, she saw a fairy who asked her: —Sweet little hen, where are you going? I don't know, I just want to leave the farm, she said. —I know, the other animals are not your friends, said the fairy. —Yes, because I cannot lay eggs, said the hen. —You couldn't, but now you can, said the fairy. And then, she could lay eggs.

Finally, a chicken was born and the hen that couldn't lay eggs was not alone any more.

5.2. Procedimiento

El instructor presentó la narración anterior reforzada por medio de diversos dibujos alusivos a la historia, mismos que se mostraron al momento de ser narrada. Una vez que los estudiantes habían escuchado la historia y visto los dibujos, se les pidió que redactaran el primer borrador del

cuento usando sus propias palabras, para que éste fuera corregido por ellos y por compañeros de otros grupos.

Se les solicitó permiso a los estudiantes para que sus borradores fueran usados en el presente estudio. Para lo anterior, se les pidió que una vez que hubieran terminado de redactar el borrador, copiaran la información exactamente en otro documento y compartieran uno de ellos con sus compañeros de clase. Los estudiantes contaron con 15 minutos para redactar el borrador. El instructor hizo las correcciones pertinentes a cada uno de los borradores con el mismo código que usaron los estudiantes y entregó una fotocopia de cada borrador, junto con una fotocopia del código, a los profesores de gramática, escritura y de otro grupo de tercer nivel. A ellos les solicitó que sus estudiantes corrigieran los textos por medio del código seleccionado.

Una vez que las correcciones fueron realizadas, el instructor procedió a comparar los hallazgos.

5.3. Sujetos

Redactores. Estudiantes de tercer nivel del DI del CELE de la UNAM. Se trató de jóvenes de entre 18 y 23 años, estudiantes de nivel licenciatura en el campus Ciudad Universitaria de la UNAM, que tuvieron el equivalente a un año de instrucción en inglés en cualquier tipo de institución especializada en la enseñanza de esta lengua.

Correctores. Los correctores de los textos se dividieron en tres grupos:

- a) Grupo de estudiantes de tercer nivel cuya descripción encuadró en la misma descripción de los redactores.
- b) Grupo de estudiantes del Curso de Gramática del DI del CELE de la UNAM. Se trató de jóvenes de entre 20 y 26 años, estudiantes de nivel licenciatura en el campus Ciudad Universitaria de la UNAM, que tuvieron el equivalente a más de tres años de instrucción en inglés en el mismo CELE o en alguna otra institución especializada en la enseñanza de esta lengua.

- c) Grupo de estudiantes del Curso de Redacción del DI del CELE de la UNAM. Se trata de un grupo diferente al anterior, aun cuando su descripción encuadre en la misma que se da para el grupo de estudiantes del Curso de Gramática del inciso anterior. Vale la pena aclarar que una vez que los estudiantes de los cursos generales de inglés, 3° a 7° niveles, del CELE han acreditado todos los cursos, quedan en posibilidad de escoger tres cursos intermedios, entre los cuales se encuentran el curso de gramática y el de redacción. Es por ello que ambos grupos de estudiantes tuvieron las mismas características de edad, aun cuando se trató de diferentes sujetos.

Para terminar este apartado, es necesario mencionar que tres alumnos en total leyeron los escritos que escribieron los sujetos del grupo de redactores. A saber, un alumno del grupo de estudiantes de tercer nivel, otro del grupo de estudiantes del Curso de Gramática y otro del grupo de estudiantes del Curso de Redacción.

6. RESULTADOS

Debido a que sólo se trata de un estudio de caso, se tomó la decisión de trabajar únicamente con los documentos redactados por cinco sujetos elegidos de manera aleatoria de entre la totalidad de la muestra. Vale la pena aclarar que, por la misma razón, aunada a la limitante del espacio, no se anexan ejemplos y finalmente se aclara que aun cuando la redacción parezca ser la misma, tiene que reportarse de esa manera porque se trata de contabilizar los mismos parámetros en cada sujeto.

6.1. *El autor como corrector*

A continuación se presentan descripciones de los problemas que encontré en los documentos, mismos que fueron categorizados con base en su frecuencia como problemas principales, presentes más de 5 ocasiones

en el borrador; problemas con mediana frecuencia, presentes entre 3 y 5 ocasiones en el borrador, y problemas con poca frecuencia, presentes menos de 3 ocasiones en el borrador.

SUJETO 1

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple y el uso de preposiciones, y también se encontraron deficiencias en léxico que pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. También se presentaron con mediana frecuencia problemas en puntuación. Por último, y con poca frecuencia, se detectaron deficiencias ortográficas.

SUJETO 5

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto, al igual que con el sujeto anterior, se relacionan con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple y, de la misma manera, también se encontraron deficiencias en léxico que pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. Con mediana frecuencia se presentaron problemas de ortografía. Por último, y con poca frecuencia, se detectaron problemas de puntuación.

SUJETO 8

Nuevamente, los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en los anteriores, con aspectos gramaticales como el tiempo de los verbos en la narración, particularmente el uso de pasado simple. De igual manera, se encontraron deficiencias en léxico que, como en los sujetos anteriores, bien pueden reflejar una posible inmadurez lingüística del sujeto. En este sujeto, con poca frecuencia pero con mayor variedad, se presentaron problemas de ortografía y puntuación.

SUJETO 11

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en los anteriores, con aspectos gramaticales. Sin embargo, no se trata principalmente del tiempo de los verbos en la narración, sino también de otros rubros como el uso de pronombres y preposiciones. Con poca frecuencia se detectaron problemas de puntuación.

SUJETO 16

Los problemas principales que se presentaron en el borrador redactado por este sujeto se relacionan, como en el anterior, con aspectos gramaticales diversos al tiempo de los verbos en la narración, como el uso de pronombres. Al igual que el sujeto 8, con poca frecuencia pero con mayor variedad, se presentaron deficiencias en ortografía y puntuación.

En resumen, todos los borradores coincidieron en tener deficiencias gramaticales como problema principal, es decir, presentes en más de cinco ocasiones en el texto. Sin embargo, tres de ellos contenían deficiencias de léxico también como problema principal. Dos de ellos deficiencias en el uso de pronombres y tres de ellos deficiencias en el uso de preposiciones.

Las deficiencias ortográficas y sintácticas se presentaron también como problema de mediana frecuencia sólo en un borrador, respectivamente.

Cuatro borradores contenían deficiencias en puntuación como problema de poca frecuencia, es decir, en menos de tres ocasiones. También en este rubro, tres incluyeron deficiencias ortográficas.

Vale la pena resaltar que las deficiencias gramaticales fueron los problemas principales en todos los borradores, seguidos por las deficiencias en léxico en la misma categoría. Asimismo, las deficiencias en puntuación y ortografía se clasificaron por su presencia en los borradores, ya sea como problemas de mediana o de poca frecuencia.

A continuación se incluye una descripción de los problemas que detectaron los tres grupos de correctores, los de tercer nivel, los del Curso de Gramática y los del Curso de Redacción.

6.2. Correctores del grupo de tercer nivel

Las siguientes descripciones corresponden a los problemas que los correctores del grupo de tercer nivel encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también fue capaz de detectar algunos problemas de puntuación.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también fue capaz de detectar algunos problemas de puntuación y de ortografía.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar los problemas de ortografía y algunos de puntuación.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar los problemas de puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar algunos problemas de ortografía y puntuación.

En resumen, los correctores del grupo de tercer nivel detectaron las deficiencias gramaticales, que eran problemas principales, en dos de los borradores. También fueron capaces de detectar algunos de los problemas menos frecuentes, principalmente los de puntuación y de ortografía, aun cuando no hayan sido capaces de detectar la totalidad de los problemas de puntuación.

6.3. *Correctores del Curso de Gramática*

A continuación se presentan descripciones de los problemas que los correctores del Curso de Gramática encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). Asimismo, detectó algunas deficiencias en el uso de las preposiciones. También fue capaz de detectar algunas deficiencias en puntuación. De la misma manera, pudo detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). También pudo detectar algunas deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple). Pudo detectar las deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar las deficiencias ortográficas.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el uso de preposiciones. Asimismo, pudo detectar deficiencias en el uso de los pronombres. Fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar deficiencias en el uso de los pronombres. Pudo detectar algunas deficiencias en puntuación. Asimismo, fue capaz de detectar algunas deficiencias ortográficas.

En resumen, aunque los correctores del Curso de Gramática fueron capaces de detectar la mayoría de los problemas principales, deficiencias

en el uso del tiempo pasado y deficiencias en el uso de pronombres, no siempre detectaron los problemas de preposiciones. No fueron capaces de detectar todos los problemas de puntuación. Tampoco pudieron detectar todos los problemas de ortografía.

6.4. *Correctores del Curso de Redacción*

Las siguientes descripciones corresponden a los problemas que los correctores del Curso de Redacción encontraron en los documentos.

SUJETO 1

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), pudo detectar las deficiencias ortográficas y en puntuación.

SUJETO 5

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), pudo detectar las deficiencias en puntuación y fue capaz de detectar algunas deficiencias ortográficas.

SUJETO 8

El corrector fue capaz de detectar algunas deficiencias en el tiempo de los verbos (pasado simple), también pudo detectar las deficiencias en puntuación y ortográficas.

SUJETO 11

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación.

SUJETO 16

El corrector fue capaz de detectar las deficiencias en puntuación y ortográficas.

En resumen, los correctores del Curso de Redacción fueron capaces de detectar un cincuenta por ciento de los problemas con el tiempo

pasado, no fueron capaces de detectar los problemas de preposiciones. Tampoco fueron capaces de detectar todos los problemas de ortografía. Sin embargo, fueron capaces de detectar los problemas de puntuación.

7. CONCLUSIONES

Dado que los sujetos de los cursos de gramática y de redacción, que tienen mayor conocimiento de la lengua que los estudiantes de tercer nivel, no fueron capaces de detectar todas las deficiencias presentes en los borradores, pudimos confirmar que para la producción final de un documento, los estudiantes de tercer nivel, cuyo nivel de conocimiento es básico, no poseen la competencia lingüística necesaria para ser los únicos correctores de un borrador producido por sus compañeros de clase en la etapa de corrección por compañeros del proceso de escritura propuesto por Folse, Vestri y Smith-Palinkas (2004).

Lo anterior no quiere decir que sus opiniones sean innecesarias, más que eso, podríamos hablar de opiniones incompletas, por carencia de conocimientos, que no obstante guían a los autores originales de los textos a posibles correcciones que indudablemente mejorarán las versiones finales. Sin embargo, se debería contemplar la importancia que tiene en la planeación de la clase la corrección de los textos hecha por colegas de los primeros niveles de instrucción y el papel que juega la corrección de los textos por parte del profesor en esos niveles de enseñanza.

7.1. *Importancia en la planeación de las correcciones hechas por colegas*

Consideramos que en la planeación de clase no es contraproducente dedicar tiempo, siempre y cuando sea razonable, a que los estudiantes corrijan los borradores que sus compañeros han redactado. Lo anterior, debido a que, como pudimos observar en los resultados del presente estudio, los compañeros sí son capaces de encontrar problemas o deficiencias, aun cuando se trate de un porcentaje bajo, en la redacción de

un borrador. Después de todo, la corrección de otros borradores también podría guiar a los compañeros del mismo nivel a releer con otros ojos los trabajos que ellos mismos redactaron.

Sin embargo, lo que definitivamente debería planearse con sumo cuidado son las correcciones posteriores a las hechas por colegas del mismo nivel, mismas que, sugerimos, deberían ser elaboradas por el profesor del curso, quien con seguridad sería una mejor alternativa que los sujetos de los cursos de gramática y de escritura del estudio. Además de la imposibilidad de contar con correctores de grupos intermedios para cada grupo de nivel principiante.

7.2. Correcciones hechas por el profesor

Todo lo anterior nos guía a considerar la responsabilidad que los profesores tenemos con relación al aprendizaje de nuestros alumnos. Si bien no vivimos tiempos de brindar todo a nuestros estudiantes, pues es bien sabido que en la actualidad la responsabilidad del aprendizaje de los aprendientes recae en ellos mismos, resulta fundamental discriminar los momentos en los que es recomendable brindarles una atención personalizada. Una oportunidad excelente para lo anterior se da en la revisión de los borradores que los participantes en un curso de redacción redactan en la clase.

Se puede sugerir, por lo tanto, que los profesores de los niveles principiantes corrijan tantos borradores como sea posible durante el curso para que de esta manera, además de cumplir de una mejor forma con los pasos propuestos en el proceso de escritura, los estudiantes tengan posibilidades de mejorar sus versiones finales y también para que permitan que los alumnos agudicen sus sentidos con relación a las deficiencias lingüísticas que, como consecuencia del nivel que estudian, pudieran tener.

Asimismo, vale la pena considerar que el uso del código puede originar diversas apreciaciones acerca del contenido de los documentos redactados en clase, pues se trata de una simbología arbitraria que aunque pretenda describir el contenido específico de un texto, en una

gran cantidad de ocasiones, puede ir más allá y terminar describiendo más de una deficiencia presente en el documento.

La implicación principal que emana del presente estudio radica en el desempeño del profesor. Estamos conscientes del gran número de actividades que involucra la docencia: planeación de clases, diseño de instrumentos de evaluación y corrección de los mismos, además de la evaluación de las tareas. También sabemos que corregir borradores implica todavía más tiempo que las actividades anteriores pues se sugiere corregir cada uno de ellos más de una vez para detectar la mayor parte de los problemas que pueden contener. Sin embargo, existen herramientas que pueden ayudar a los profesores de inglés para desarrollar esa labor.

Una buena calendarización para la entrega de los borradores por parte de los alumnos y una buena planeación del número definitivo de textos y versiones por redactar en el periodo siempre resultan ser excelentes complementos para la correcta planeación de las clases. Aunado a lo anterior, sugerimos que desde el inicio del periodo se desarrolle, con la ayuda de los alumnos o sólo por parte del profesor, el código con el cual se trabajará en la clase y en las correcciones que hará de los borradores o versiones definitivas que se programen. También se debería considerar que la longitud de los textos debe ser pertinente para el nivel de conocimiento de la lengua de los estudiantes.

De igual forma sugerimos que los temas propuestos para trabajar en clases deberían ser coherentes con el nivel de vocabulario y de estructuras gramaticales que los estudiantes manejen durante el curso.

De esta manera, consideramos que la carga de trabajo podría ser más ligera si se contemplan las propuestas anteriores, lo cual redundaría en una mejor disposición por parte del profesor para ayudar a sus estudiantes.

Por último, quisiera comentar que en este paso del proceso de escritura, el papel del corrector en niveles básicos redundaría en ubicar, con base en su competencia lingüística, las deficiencias de un borrador. Por lo anterior, su denominación debería cambiar debido a que en realidad los correctores en este nivel no “corrigen” un texto, sino que sólo detectan algunos de sus errores.

REFERENCIAS

- CREME, P., & LEA, M. R. (2008). *Writing at University. A guide for students*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill.
- FAWCETT, S. (2004). *Evergreen: A guide to writing with readings*. Boston: Houghton Mifflin.
- FOLSE, K. S.; VESTRI, E., & SMITH-PALINKAS, B. (2004). *Top 20 great grammar for great writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- HUGHES, A. (1991). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAGE, M., & WINSTANLEY, C. (2009). *Writing essays for dummies*. West Sussex: John Wiley & Sons.