

LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE MÉXICO

Angélica Jiménez Robles* y Gabriel Alejandro Álvarez Hernández**

*Doctora en Pedagogía. Académica de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional CDMX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8105-717X?lang=en>
angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx

**Doctor en Pedagogía. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CD MX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6809-8321>
gabo.alvarezh@gmail.com

Recibido: 2 de febrero 2021
Aceptado: 20 de mayo 2021

Resumen

El presente artículo da cuenta de resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad 095, cuyo objetivo fue comprender la relevancia pedagógica del trabajo de corrección de textos de estudiantes de maestría, con el interés de apoyarlos en el perfeccionamiento de la escritura académica a través de la corrección. Fue una investigación desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y la fenomenología como método. Se trabajó con ocho académicas y dieciocho estudiantes simultáneamente. Los resultados muestran que la corrección de textos académicos en este nivel, y en este caso, es una actividad pedagógica y no sólo técnica, integra a los maestrantes a un campo disciplinar específico. Se concluye que a medida que los autores avanzaron en la adquisición

de una conciencia metalingüística, capacidad para reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje, y tener control de la producción del texto y reflexión sobre su propia escritura.

Palabras clave: Alfabetización, escritura, estudiante de posgrado, docentes.

Abstract

This article gives an account of the results of an investigation carried out at the National Pedagogical University of Mexico, Unit 095, whose objective was to understand the pedagogical relevance of the work of proofreading the texts of master's students, with the interest of supporting them in the improvement of academic writing through proofreading. It was an investigation from an interpretive paradigm, with a qualitative approach and phenomenology as a method. Eight academics and eighteen students were worked simultaneously. The results show that the correction of academic texts at this level, and in this case, it is a pedagogical activity and not only a technical one, it integrates teachers to a specific disciplinary field. It is concluded that as the authors advanced in the acquisition of a metalinguistic awareness, the ability to deliberately reflect on language, and have control of the production of the text and reflection on their own writing.

Keywords: Academic, writing, graduate student, teachers.

Escribir textos académicos es una de las tareas habituales que los estudiantes realizan en la universidad, a través de ella se demuestran los saberes. Esto se realiza en una serie de documentos que escriben en su quehacer cotidiano, como reportes de lecturas, proyectos, ensayos, informes, etcétera. A los estudiantes se les solicita que se comuniquen por escrito de manera eficaz, coherente, clara y gramaticalmente correcta.

La presente investigación tiene por objetivo evaluar la estrategia de alfabetización que llevan a cabo ocho docentes de posgrado con sus estudiantes, a partir de un estudio fenomenológico hermenéutico. La escritura es una herramienta con potencial epistémico (Carlino, 2005), pues escribir implica revisar y modificar aspectos sustanciales, así como armar y desarmar ideas, lo que permite que el pensamiento se transforme y puedan elaborarse nuevos conocimientos. Lo anterior, repercute en la exigencia institucional, pues para fines de titulación, una de las opciones es la construcción de un documento (tesis, tesinas, informes) en el que, además de demostrar la formación, se debe comunicar de manera adecuada. En este sentido, la universidad es un espacio académico donde se requiere continuar con el perfeccionamiento de la escritura, tanto en la forma, como en el contenido.

Desde los años ochenta del siglo XX se vislumbra a la escritura como una problemática, para Carlino (2006) cuando se masificó la educación superior (ES) en el mundo, se identificaron problemas en cuanto a la escritura, lo que lleva a trabajar en la didáctica de la escritura. Es indiscutible que la escritura es la base de la generación de saberes; primordial para el conocimiento científico y la formación de estudiantes y docentes. Grupos académicos se han dado a la tarea de estudiar la escritura académica (Carlino, 2005, 2013; Cassany 1999, 2012; Castelló, 2009) con investigaciones que muestran su complejidad y necesaria atención. Se destaca la importancia de proporcionar apoyos de diferente índole, por ello, las investigaciones en esta área han propuesto la llamada *alfabetización académica* para referirse “[...] a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación...” (Carlino, 2005, p. 17).

Los estudios que se han realizado respecto a cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, se suman y entrelazan para buscar estrategias de acompañamiento en la formación de estudiantes universitarios.

Marco referencial

El proceso de escritura

En los últimos años se ha avanzado en el conocimiento del proceso de escritura. Para Carlino (2005) y Castelló (2007) esta actividad implica tres momentos: planificación, escritura y revisión, pero estos no se dan de manera lineal, sino de forma recursiva: se va de una etapa a otra según el texto lo requiera y de acuerdo con la experiencia del escritor. En este sentido, el proceso de escritura no sucede necesariamente de manera secuencial, puede darse de manera alternativa o simultánea (Cassany, 2000, 2008), donde ideas nuevas reconfiguren y nutran el texto y aunque se realice una estructura inicial, ésta no permanece estática, se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas. Las etapas no están marcadas por la linealidad, sino que se repiten indefinidamente según las necesidades y posibilidades de quien escribe (Correa, 2011, 2019).

De acuerdo con Flower y Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1992), el proceso de producción inicia con la *planificación* de los textos, en ella surgen las primeras ideas que pueden o no quedar plasmadas en el texto, pero sirven de guía para escribir. En esta subetapa, los “[...] escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p. 7). La etapa de *escritura* (Castelló, 2005) implica aproximaciones al texto final, lo que comúnmente le llamamos *escribir*, e implica el esfuerzo de construir un texto coherente. En cuanto a la *revisión* (Castelló, 2005), se realiza cuando pretende-

mos mejorar el escrito. Hay diferentes formas de revisión, algunas superficiales y otras a profundidad, ambas necesarias, pues con ello se mejoran los textos. La *revisión* implica reconstruir el escrito, para lo cual se retoma nuevamente de la planificación y de la textualización. En este artículo se destaca un elemento que no forma parte propiamente del proceso (planificación, escritura, revisión), pero que es fundamental y necesario para la elaboración de textos: *la corrección*.

La corrección

De acuerdo con Finoccio (2009), la *revisión* es un concepto que surge en los años noventa con la intención de renovar la idea tradicional de “corrección”. Esta última se entiende como una práctica específica del docente y consiste en “[...] valorar a través de marcas, observaciones y calificaciones los escritos de los alumnos.” (p. 116). En cambio, la *revisión* se relaciona con una parte del proceso donde quien escribe vuelve a su texto para evaluar lo que le falta por escribir, o bien, si ya lo terminó, verifica que cumple con lo que se requiere. La *revisión* la hace el propio autor en su texto en diferentes momentos, que puede ser cuando el escrito ya está terminado o durante su construcción (Correa, 2014). En este sentido, la *corrección* es la acción donde alguien más experto ayuda para la mejora del texto de otra persona, acompañándola en su transformación, y que puede estar mediado por un aprendizaje.

La diferencia entre estos dos conceptos radica en quién recae la responsabilidad de valorar el escrito, es decir: [...]en el caso de la corrección es el docente quien se hace cargo de resolverla, mientras que en el caso de la revisión es el propio autor del escrito, el alumno en el contexto escolar quien la toma en sus manos” (Finocchio, 2009, p. 117). La revisión es parte de la tarea del escritor, es un trabajo que hace para alcanzar un escrito mejor logrado, lo que implica una posición emancipadora. Conduce a la independencia del autor para perfeccionar sus propios textos. Las investigaciones (Carlino, 2004, 2005) muestran que cuando hay un docente que se compromete con las composiciones escritas de sus estudiantes, el ingreso al mundo de los quehaceres universitarios es más sencillo.

Cassany (2000) relata su experiencia con la corrección: “[...]lo que me producía más pereza era revisar los trabajos de los alumnos. Me aburría, los alumnos no me agradecían el esfuerzo realizado –o yo así lo sentía– y, además –y más importante!– dudaba de la utilidad que pudiera tener esta tarea.” (p. 9). La corrección de escritos implica horas de trabajo, y cuando el académico tiene muchos estudiantes -lo que sucede con frecuencia- se hace una tarea difícil, con lo que coincide Finoccio (2009): “[...]el agobio que se suele experimentar ante la corrección, ya que, si bien alude a una tarea incorporada al saber hacer docente en el marco de la cultura escolar, insume un tiempo y

un esfuerzo excesivos en correlación con los resultados arrojados.” (p.117). El trabajo de corrección implica un cambio en la didáctica de la escritura, porque no se trata sólo de señalar errores, sino de proponer formas de repararlos, implica un trabajo colaborativo, un acompañamiento.

La práctica de la corrección puede llegar a modificar la metodología que se tiene para evaluar, porque en lugar de señalar en el trabajo final que hay errores y que afectan la calificación, se trabaja para que el texto que se entrega al final esté mejor elaborado en términos de redacción y ello favorezca la acreditación. Cassany (2000) señala que “Cambiar la corrección significa cambiar la enseñanza de la redacción” (p. 10). Y eso significa una transformación de los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Flower y Hayes (1996) señalan que a las personas que escriben se les puede llamar experimentadas o noveles, por su parte Cassany menciona que los autores experimentados “Comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan” (2000, p. 21), son selectivos, primero se concentran en el contenido, en la estructura, la cohesión, la claridad, y por último retoman los elementos superficiales como gramática, ortografía y puntuación, los llamados cambios cosméticos. En cambio, los escritores noveles llevan a cabo un método sencillo: “Leen el texto palabra a palabra y cuando detectan algún error lo corrigen inmediatamente: tachan, apuntan la solución nueva. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan cuestiones gramaticales” (Cassany, 2000, p. 21). En conclusión, las y los escritores expertos suelen revisar y reescribir sus textos varias veces, en cambio cuando se trata de noveles, consideran que una vez acabada la escritura, el texto está terminado, por lo que el primer borrador es la versión final.

Por su parte, cada docente tiene un estilo para señalar las correcciones a sus estudiantes, y su forma de explicar los aspectos a modificar. Por lo regular es deseable que el tono sea respetuoso y amable, porque hay que cuidar el estado emocional de los autores y tener claro que los errores son parte del proceso (Goddman, 2006).

Hay varias formas de plantear las correcciones, se puede “*marcar el error o la falta y dar la solución correcta*” (Cassany, p. 51). A veces, solo se requiere marcar los errores, porque se trata de una situación que el estudiante puede descubrir y arreglar solo. En otras ocasiones, cuando se trata de algo más complejo, el académico puede proponer soluciones. No se trata de resolverle los problemas retóricos al estudiante, sino de que él aprenda a resolverlos. Las correcciones deben destacar lo más importante, y hacerlo de manera clara y breve.

Sánchez Miguel elabora una propuesta para acompañar la lectura, plantea ayudas cálidas y frías para la lectura, que Jiménez (2011) adapta a la

escritura, con la intención de crear una estrategia para acompañar al estudiantado a través de una corrección que brinde apoyo especializado a partir de la empatía. Para los estudiantes mostrar sus escritos al profesorado suele ser una experiencia difícil, ya que temen con no cumplir con lo solicitado. Por ello, esta propuesta parte del principio de respetar al escritor y a su texto, a partir de las ayudas cálidas, que:

[...] preparan a los alumnos en la interpretación de sus dificultades, con el fin de facilitar los procesos emocionales que acompañan a toda tarea compleja, palabras que apoyan emocionalmente: ¿Cómo se te ocurrió incorporar esta historia? No se trata de hacer comentarios falsos para hacer sentir bien a los escritores... es de esperarse que todos los textos de los estudiantes, así como tienen errores también tengan aciertos y hay que destacar estos (Jiménez, 2011, p. III).

Y las ayudas frías “[...] van dirigidas a reparar confusiones que se pudieran tener con el significado de algunas palabras, en la estructura del texto, en la falta de claridad, en el uso equivocado de los signos de puntuación y en la información” (Jiménez, 2011. p. 4). La utilización de ambas permite dar el apoyo necesario para que cada estudiante se sienta cómodo y pueda identificar las oportunidades que tiene su texto para mejorar.

Metodología

Enfoque

La presente investigación se fundamentó a partir de un paradigma interpretativo, éste porque los estudiantes y docentes fueron personajes centrales para esta investigación, sujetos que en sus experiencias con relación a la escritura de textos académicos y sus consecuentes correcciones, brindaron el dato empírico para la construcción del objeto de estudio (Álvarez, 2019). El enfoque fue el cualitativo, porque a partir de sus fundamentos permite justificar un quehacer metodológico que permite a quien hace la investigación un acercamiento al fenómeno a partir del encuentro con la otredad y su experiencia en el fenómeno estudiado (Maykut y Morehouse, 1997, p. 27).

El método que se ocupó para este trabajo fue la fenomenología hermenéutica, pues ésta se compone epistemológicamente de un conjunto de planteamientos que invitan a volver al mundo de la vida de las personas, tal cual vivieron e hicieron la experiencia en el fenómeno que se estudia, a sus percepciones, ideas y, claramente, sus sentidos y significados (Van Manen, 2003, p. 25).

Unidades de análisis

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación registrada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Muestra los esfuerzos de un grupo de ocho académicas¹, que, cercanas a la propuesta de la alfabetización académica y los enfoques actuales de la didáctica de la lengua, apoyan a sus estudiantes en el proceso de construcción de sus textos.

Esta estrategia se llevó a cabo en la Maestría en Educación Básica, de la UPN, Unidad 095, en la Especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua, éste es un programa modular que dura seis trimestres. En cada uno se cursan tres seminarios, con tres diferentes docentes, pero se presenta sólo un documento para acreditar los cursos, y la evaluación se hace de forma colegiada. En este sentido, los y las estudiantes participantes en cada trimestre tienen tres docentes, pero todo el grupo académico se involucra en la corrección de los textos.

Los estudiantes de este programa de maestría son docentes en servicio de educación preescolar, primaria y secundaria que desean mejorar su práctica docente en el área de lenguaje. Por ello, cada trimestre diseñan y llevan a cabo en sus aulas proyectos y estrategias innovadoras para favorecer la lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes. El producto final de cada trimestre es un documento escrito en el que dan cuenta de las intervenciones que van desarrollando en sus aulas de educación básica. Ya que el enfoque de trabajo es autobiográfico, los estudiantes narran en primera persona sus experiencias como aprendices de la lengua y su trayecto formativo en la docencia.

Se trabajó con los 18 estudiantes de nuevo ingreso, porque esta población está en proceso de dar a sus textos la formalidad y contenido que refleje el nivel educativo. Para analizar los resultados de la estrategia utilizada, se retoman los borradores 1 y 2 de cada estudiante para identificar la transformación que hubo entre ambos.

Se revisa las correcciones que hacen las académicas, y con estas sugerencias, se desea saber qué hacen los y las estudiantes, sí ¿Las toman en cuenta para transformar sus textos?, ¿Hacen los cambios sugeridos o se aventuran a realizar otros? Para mostrar algunos ejemplos, se presenta una cuartilla del borrador 1 y 2 de dos estudiantes.

Se esperaba que, a través de la corrección de textos, las y los estudiantes iban a:

- a) Tomar conciencia de que los textos académicos requieren el trabajo de varias versiones.
- b) Comprender que el trabajo de corrección es una oportunidad para mejorar sus textos y no como una crítica.
- c) Corregir lo sugerido por sus profesoras, y, además, buscar otros elementos que mejorar.

- d) Sentir más confianza al escribir textos académicos.
- e) Avanzar en la autonomía para escribir textos más claros, coherentes y bien documentados.

Se encontró que en las correcciones que las académicas hicieron se pueden distinguir dos niveles de profundidad, así como las transformaciones que los y las estudiantes realizaron a sus textos con las observaciones que reciben: A) *Cambios cosméticos* y B) *Mayor profundidad*. Los primeros consideran las cuestiones relacionadas con la puntuación, gramática, acentuación, palabras repetidas, errores de letras, entre otros, y no consideran modificaciones mayores de estructura y contenido como en las de mayor profundidad. Los segundos abarcan además elementos de estructura, contenido, bibliografía, entre otros.

Técnicas de recolección y procedimiento de análisis

Esta experiencia se llevó a finales del 2018 y 2019, años de vigencia de los datos empíricos que sirvieron para el análisis e interpretación, se trabaja a partir de borradores. Estrategia diseñada por el equipo de académicas y consta de cuatro fases:

- A dieciocho estudiantes del módulo 1 se les pidió un escrito de corte autobiográfico en el que dieran cuenta de dos aspectos: el primero, proceso de ingreso al magisterio y el segundo una intervención educativa con su grupo. Para evitar confusiones, las indicaciones se dieron por escrito (Ver: Anexo 1. Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2).
- Se les solicitó entregar dos versiones del escrito: borrador 1, un mes antes del final, con la intención de que recibieran sugerencias para mejorarlo. Y versión final.
- Para que los estudiantes pudieran hacer un ejercicio de revisión de su texto en borrador, se les dio un instrumento de autocorrección (Ver: Anexo 2, Cuestionario para autocorrección de textos), que el colegiado diseñó con base a Teberosky (En Castelló, 2007).
- Cada docente leyó y corrigió entre dos y tres documentos. Esto implica un trabajo colegiado basado en un acuerdo para responsabilizarse de la escritura de todo el estudiantado.
- Se acordó que las académicas además de entregar las correcciones por escrito a los y las estudiantes, también lo harían –en la medida de lo posible– de manera presencial a partir de un diálogo respetuoso. Ya que el proceso de corrección puede ser un momento difícil, se aclara que las observaciones son al texto, que no tienen la intención de lastimar al autor, y que todos los escritos, incluso los que hacen los y las académicas son perfectibles (Correa, 2019).

Resultados

Primer nivel de corrección: A) Cambios cosméticos

La corrección que hizo la académica a este borrador es de forma (ver figura 1). Consiste en marcar errores y proponer cambios cosméticos, como se puede ver a continuación.

Mi desconcierto al hablar detona al percibir a mis Papás hablar el dialecto Mixteco, perteneciente a la Costa Chica de Oaxaca en su natal agencia San Juan Colorado. Papá no llego a casa, se percibía que la fiesta se asentó de lo mejor y el six pack de Tecate que sostenía en la mano lo hacía evidente, ocasionando el fruncido de cejas de Mamá, cuando se dirigieron a su recamará escuché voces con topo alto, pero no lograba entender, recuerdo palabras repetitivas en su diálogo: stuu'u, tus'a, chachi'i, som'a, era gracioso y las coreaba con mis hermanos cuando nos enojábamos, pero cuidado cuando Mamá me oía decirlo, eran palabras fuertes para el oído, mejor dicho groserías, las discusiones de pareja no eran recurrentes en casa, pero en la noche reaparecía, largas pláticas con dialecto, fue la inquietud de poder descifrar esas frases, adquirí algunas por las vacaciones de Oaxaca que solíamos hacer en fechas decembrina y semana santa, el abuelo Víctorio y Agustina no dialogaban en español sino con su lengua natal y la interacción era por medio de señalamientos.

Seguía la inquietud, decidí cuestionarle a Papá cómo se expresaba: quíero agua, tengo hambre, tengo sueño, quiero jugar, los quiero mucho, logrando memorizar: cuñi'u ixta, cuñi'u pan, cuñi'u ducha, cuñi'u cusu, cuuñi cains stu shi tsu. Fue mi primer acercamiento de manera oral al descubrir dos mundos al mismo tiempo. A partir de ello surge la necesidad y deseo por plasmar de manera escrita mis originarias palabras que iba memorizando y al mismo tiempo eran leídas por el sonido que entonaba mis cuerdas vocales a la corta edad de 8 años.

La decisión más difícil de una mujer: Morir o vivir

Por primera vez escribiré líneas y palabras que se esconden en lo profundo del corazón. Recuerdo que en una ocasión le cuestione a Mamá, — ¿Por qué mis hermanos mencionan que por mi culpa ibas a morir?— la mirada de aquella mujer ausente y sonrisa de ternura respondió: ¡ Hija no les hagas casol, ¡ ya sabes cómo son!, al poco tiempo relató la verdadera historia del inicio de mi vida, comentó que se le dificultó el nacimiento, a los tres meses de gestación, era amenaza de aborto y el Médico recomendó absoluto reposo, de lo contrario perdería al bebé, solicité apoyo a tía Delfina que cuidaría a mis tres hermanas mayores. Papá la acompañaba a consultas y cada vez le recetaban vitaminas, el plazo llegó, nueve meses de gestación. Médicos, enfermeras y un quirófano frío compañía de aquella mujer que estaba confiada por ser un parto natural, intentos fallidos, el cordón umbilical culpable de posible asfixia del cuello, solución rápida cirugía y exclamando a los médicos ¡ lo intentaré una vez más!, perdió sangre y el estado de salud se agravó pero el coraje se apoderó y logé traerme

Borrador

Dos tesoros en un mismo mundo

11/08/2021
H. K. C. 2
página 10

Mi desconcierto al hablar detona percibir a mis papás hablar la lengua mixteco, perteneciente a la Costa Chica de Oaxaca en su natal agencia San Juan Colorado. Esa noche papá no había llegado a casa, se percibía que la fiesta se asentó de lo mejor y el six pack de tecate que sostenía en la mano lo hacía evidente, ocasionando el fruncido de cejas de mamá. Cuando se dirigieron a su recámara escuché voces con tono alto, pero no lograba entender, recuerdo palabras repetitivas en su diálogo: stuu'u, tus'a, chachii'i, som'a, era gracioso y las coreaba con mis hermanos cuando nos enojábamos, pero cuidado cuando mamá me oía decirlo, eran palabras fuertes para el oído, mejor dicho groserías. Las discusiones de pareja no eran ocurrentes en casa, pero en la noche reaparecía largas pláticas con dialecto. Fue la inquietud de poder descifrar esas frases, adquirí algunas por las vacaciones de Oaxaca que solíamos hacer en fechas decembrina y semana santa, los abuelos Víctorio y Agustina no dialogaban en español sino con su lengua natal y la interacción era por medio de señas.

Tenía curiosidad por querer saber palabras en la lengua mixteco así que decidí cuestionarle a papá cómo se expresaba: quiero agua, tengo hambre, tengo sueño, quiero jugar, los quiero mucho, logrando memorizar: cuñi'u ixta, cuñi'u pan, cuñi'u ducha, cuñi'u cusu, cuñi'u cains stu shi tsu. Fue mi primer acercamiento de manera oral, el descubrir dos mundos al mismo tiempo. A partir de ello surge la necesidad y deseo por plasmar de manera escrita mis palabras originarias que iba memorizando, y al mismo tiempo eran leídas por el sonido que entonaba mis cuerdas vocales a la corta edad de 8 años.

La decisión más difícil de una mujer: Morir o vivir

Por primera vez escribiré líneas y palabras que se esconden en lo profundo del corazón. Recuerdo que en una ocasión le cuestioné a mamá: -¿Por qué mis hermanos mencionan que por mi culpa ibas a morir?,- la mirada de aquella mujer ausente con sonrisa de ternura respondió: ¡hija no les hagas caso!, ¡ya sabes cómo son!. Al poco tiempo relato la verdadera historia del inicio de mi vida. Comentó que se le dificultó el embarazo a los tres meses de gestación, era amenaza de aborto y el médico recomendó absoluto reposo de lo contrario perdería al bebé. Solicité apoyo a tía Delfina que cuidaría a mis tres hermanas mayores. papá la acompañaba a consultas y cada vez le recetaban vitaminas, el plazo llegó, nueve meses de gestación. Médicos, enfermeras y un quirófano frío eran la compañía de aquella mujer que estaba confiada que sería un parto natural. Intentos fallidos, el cordón umbilical culpable de

Versión final

En la figura 1, a partir de marca cortas se propone la solución (Cas-sany, 2000). La mayoría de estas marcas están dentro del texto. Se aprecia que las indicaciones del borrador son claras y puntuales, con excepción de la que se hace entre el párrafo dos y tres con dos flechas y una palabra con letra ilegible. El autor del texto llevó a cabo las recomendaciones que le hizo la académica, como se muestran en la siguiente tabla de doble entrada:

Tabla 1. Corrección cosmética ejemplo.

	Correcciones a borrador	Reparaciones
Párrafo 1	Dos sugerencias de mayúsculas, acentuación, tres acentos y tres comas. Se subraya <i>ocurrentes</i> , pero no se explica por qué. No se señala que <i>recamará</i> no lleva acento. Se señala una n, y se propone <i>reaparecían</i> .	Atiende el uso de mayúsculas, de los tres señalamientos de acentos resuelve dos (mantiene <i>recamará</i> con acento, <i>escuché</i> sin acento y llegó lo cambia por <i>llegando</i>). Incluye las tres comas. Deja <i>reaparecía</i> y <i>ocurrentes</i> . Incluye un subtítulo que no tenía y no se le señala.
Párrafo 2	Un acento, una coma, una palabra con uso de mayúsculas. Tiene la palabra <i>Introducción</i> y una flecha al final del párrafo, pero no se comprende que se sugiere.	Acepta las tres correcciones.
Párrafo 3	En el subtítulo se le señala <i>Morir</i> con minúscula. Se sugiere poner <i>que</i> . Minúsculas después de signo de admiración. Ocho acentos. Dos comas. Y cambiar <i>sería/</i> por <i>ser</i> . No le señala el acento en <i>dificultó</i> y <i>cuestioné</i> , ni <i>médico</i> con minúscula.	El estudiante deja <i>Morir</i> con mayúscula. Aunque no está completo el párrafo se puede ver que atiende el <i>que</i> , las minúsculas al inicio de los signos de admiración, dos acentos. Modificó <i>sería</i> . Aunque no se le señaló hizo algunos cambios favorables como: <i>médico</i> , <i>dificultó</i> , divide el párrafo con tres puntos y seguido que no tenía.

Fuente: Elaboración propia

Los cambios que realizó el autor consisten en acentuación, puntuación, un título y se articuló el párrafo 3 a partir de dividir las ideas con puntos y seguido. Colocó parte de los acentos que le señalaron, otros no. El trabajo de corrección no propuso cambios de estructura, ni contenido, y tampoco el autor lo consideró pertinente hacerlo, pero sí modificó la redacción del párrafo 3 y la mayoría de las sugerencias propuestas. En la corrección de la versión final, la académica sólo marcó tres acentos que ya había señalado antes, y una duda sobre la lengua mixteca, aunque todavía había otros aspectos de forma que mejorar.

Se concluye que los cambios que el autor realizó a su texto como producto de la corrección son cosméticos, y aunque no hay una transformación sustantiva, el documento tuvo algunas modificaciones que lo fortalecieron, y ganó en claridad.

Segundo nivel de corrección: B) Mayor profundidad

En este caso, se hicieron correcciones más amplias que en el primer nivel, abarcan el contenido, el soporte teórico, la distribución de los párrafos, claridad, así como puntuación y acentuación, como se muestra en la figura 2:

Para cubrir aspectos administrativos, les exprese que la elaborarían con apoyo de sus papás en casa, situación que considero un error al ser los padres quienes las escribieron, al día siguiente tenía cartas muy bonitas pero ~~sin~~ ninguna escrita por los alumnos, aún así decidí enviarlas.

El día lunes, al ir llamando a cada uno para que recibiera su carta, algunos quedaron sorprendidos, era diferente, realmente había sido escrita por los niños y no por los papás, algunos comenzaron a exclamar que no le entendían o que no les habían escrito nada, intervine diciendo que la carta fue escrita por niños como ellos. Lo plasmado en el papel representaba el inicio de una aventura, exclame que si a ellos se les dificultó leer su carta, en la siguiente podrían expresar algunas recomendaciones para mejorar los escritos porque el siguiente viernes ellos realizarían su carta y no los padres.

Cuando los alumnos realizan sus producciones preguntan con frecuencia cómo se escriben algunas palabras, tienen el deseo de descubrir cómo se representa el lenguaje, en otras ocasiones hacen sus propias interpretaciones, saben que su palabra tiene un valor y resulta una anécdota que contar.

Al recibirla realizan una primera lectura de manera individual donde intentan comprender que es lo que les escribieron, ha resultado impresionante observar aquellas caras de emoción y entusiasmo cuando leen lo escrito, después tienen un tiempo de quince minutos para compartir con sus compañeros, con regularidad se acercan y me leen lo que dice, se observan motivados, incluso que su manera de expresarse ha cambiado, no solo en la manera escrita, sino también en lo oral. Quieren conocer más palabras de su vocabulario.

Al recibir la realizan una primera lectura de manera individual donde intentan comprender que es lo que les escribieron, ha resultado impresionante observar aquellas caras de emoción y entusiasmo cuando leen lo escrito, después tienen un tiempo de quince minutos para compartir con sus compañeros, con regularidad se acercan y me leen lo que dice, se observan motivados, incluso que su manera de expresarse ha cambiado, no solo en la manera escrita, sino también en lo oral. Quieren conocer más palabras de su vocabulario.

Hay que propiciar y hacer que el ambiente de trabajo sea el adecuado para los alumnos. "Es preciso que motivemos el trabajo. (Freinet, 1971, pág. 30)" Así que, constantemente hago mención a las actividades que deben realizar durante el día, así como al dirigirme a ellos, de manera implícita

Borrador

siguiente tenía cartas muy bonitas pero sin ninguna escrita por los alumnos, aun así decidí enviarlas.

El día lunes, al ir llamando a cada uno para que recibiera su carta, algunos quedaron sorprendidos, era diferente, realmente había sido escrita por los niños y no por los papás, algunos comenzaron a exclamar que no le entendían o que no les habían escrito nada, intervine diciendo que la carta fue escrita por niños como ellos. Lo plasmado en el papel representaba el inicio de una aventura, exclamé que si a ellos se les dificultó leer su carta, en la siguiente podrían expresar algunas recomendaciones para mejorar los escritos porque el siguiente viernes ellos realizarían su carta y no los padres. ✓

Al recibirla realizan una primera lectura de manera individual donde intentan comprender que es lo que les escribieron, ha resultado impresionante observar aquellas caras de emoción y entusiasmo cuando leen lo escrito, después tienen un tiempo de quince minutos para compartir con sus compañeros, con regularidad se acercan y me leen lo que dice, se observan motivados, incluso que su manera de expresarse ha cambiado, no solo en la manera escrita, sino también en lo oral. Quieren conocer más palabra para escribir constantemente nos cuestionan al profesor en formación y a mí sobre cómo se escriben algunas palabras.

Cuando los alumnos realizan sus producciones preguntan con frecuencia como se escriben algunas palabras, tienen el deseo de descubrir cómo se representa el lenguaje, en otras ocasiones hacen sus propias interpretaciones, *"cuando en la escuela se aprovecha el interés infantil por entender lo escrito, los niños comienzan a practicar actividades intelectuales como la comparación la inferencia y la deducción"* (SEP, Libro de español para el alumno. Primer Grado, 2018, pág. 10), saben que su palabra tiene un valor y resulta una anécdota que contar. Hay que propiciar y hacer que el ambiente de trabajo sea el adecuado para los alumnos. "Es preciso que motivemos el trabajo. (Freinet, 1971, pág. 30)" Así que constantemente hago mención a las actividades que deben realizar durante el día. así como al dirigirme a ellos. de manera implícita hago una

Versión final

En la figura anterior, se busca la autonomía del estudiante, haciendo sugerencias, sin dar soluciones a los problemas y enfrentado al escritor a encontrarlas. Para ello, la académica aporta explicaciones, y no sólo señala en círculos, letras o palabras los errores. La académica indica las correcciones con flechas, frases, subraya, tacha y encierra en círculos los acentos. Aquí la explicación pre-

sencial se hace necesaria para aclarar las flechas. Las correcciones están tanto dentro del texto como en los márgenes y entre los renglones y párrafos.

Los cambios que realizó el autor se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Corrección mayor profundidad.

	Correcciones a borrador	Reparaciones
Párrafo 1	Reestructurar una oración. Dos acentos, una coma y una palabra.	Reestructura la oración, pone un acento de dos sugeridos, no pone la coma (Las correcciones no se pueden a ver en esta hoja).
Párrafo 2	Dos acentos y una reestructuración al incorporar aquí el párrafo 4.	Pone los acentos sugeridos. No incorpora el párrafo 4
Párrafo 3	Un acento y sustentar teóricamente acerca de la adquisición del lenguaje.	Amplía el texto con una explicación teórica. Cambia este párrafo del tres al cuatro.
Párrafo 4	Separar ideas, explicar el contenido, queísmo, puntuación, claridad.	No hace ninguna modificación.
Párrafo 5	Una coma.	Se fusiona este párrafo con el 4.

Fuente: Elaboración propia.

El autor de este texto tiene en cuenta varias de las sugerencias que le hicieron; mueve de lugar el párrafo dos, y amplía el cuarto e incorpora un elemento teórico a la discusión.

Se puede ver en los dos ejemplos que no hay el mismo criterio para señalar la corrección, hay flechas, marcas, subrayado, tachado, palabras y frases escritas. Lo que puede producir confusión en los y las estudiantes. Cassany (2005) sugiere algunas técnicas de corrección, mismas que es recomendable que el estudiantado las conozcan.

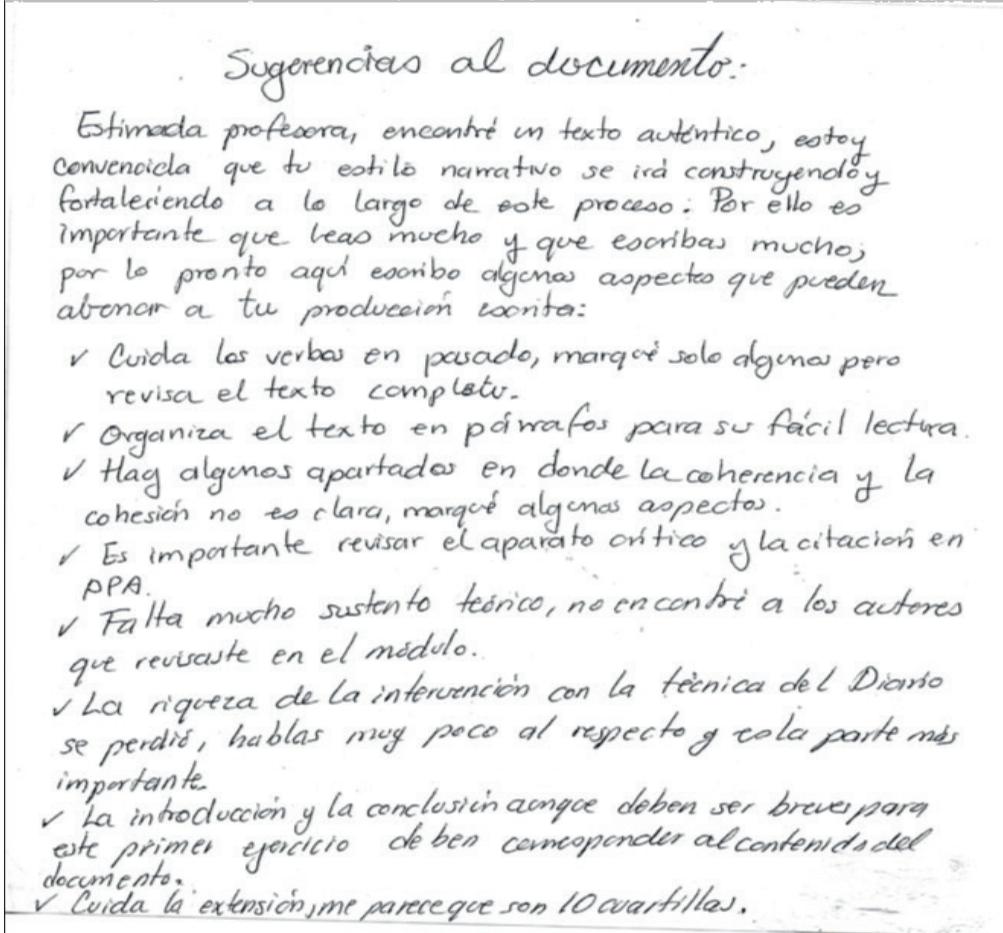
Este ejercicio aporta información para identificar qué sucedió durante el proceso de composición de los textos, y saber si la corrección redundó en mejorar los textos. También permite identificar si están avanzando en desarrollar autonomía en la construcción de sus textos.

La corrección es una herramienta útil tanto para escritores noveles como para expertos, y practicarla redundará en la composición de textos maduros y de una cultura de acompañamiento en la escritura académica. Conocer el proceso de construcción de los textos es una oportunidad para saber cómo resuelven los problemas distintos autores y que estrategias se pueden hacer para apoyarlos.

Ayudas cálidas y ayudas frías

Para finalizar, nos centraremos en un aspecto poco considerado durante la corrección, que es el tono, la intención y las palabras que se utilizan para decir el estado del texto. Al hacer sugerencias para reparar los textos hay que tener cuidado para no vulnerar los sentimientos de los y las autoras, para ello, se puede retomar el modelo: *Ayudas Cálidas* y *Ayudas Frías*.

En el siguiente texto se puede ver tanto las *Ayudas Frías* como las *Cálidas* realizadas por una académica del programa. Este texto es un resumen de las correcciones que hizo de manera puntual y que se muestra en la siguiente figura 3:



Fuente: Elaboración propia con información de observaciones realizadas por una académica del programa.

La académica en esta nota resalta cualidades del texto y propone aspectos para mejorarlo. Sintetiza lo que ya le fue marcando en cada hoja del texto. Hay que resaltar el tono que se utiliza es cordial y respetuoso. Destaca las bondades del texto: “encontré un texto auténtico”, y utiliza palabras alentadoras: “estoy convencida de que tu estilo narrativo se irá construyendo y fortaleciendo a lo largo de este proceso”. Por otra parte, las observaciones son claras y en ellas están las indicaciones para reparar el documento. Escribir a mano esta nota favorece a la generación de confianza y cercanía.

Ofrecer ayudas frías es común en las correcciones que hacen las y los académicos, como muestran la Figura 1, es importante ofrecer ambas, las frías y las cálidas, porque tanto hay que señalar los errores como los aciertos.

La mirada del estudiantado

Para conocer cómo vivieron esta estrategia de corrección las y los estudiantes participantes se indagó sobre sus experiencias, si les apreció funcional pues como señala Van Manen “La fenomenología pregunta: «¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia?»” (2003, p. 27). Las respuestas que dieron son las siguientes:

Sí favorece, pero también otorga la confianza necesaria para poder escribir. En mi caso antes de esta maestría la escritura no formaba parte de vida ni siquiera como posibilidad. Después de las correcciones y las opiniones de los docentes siempre cálidas y enfocadas a mejorar el trabajo observo una diferencia en mi disposición para realizar escritos. La revisión que se realizan constantes y puntuales son de ayuda para mejorar todo el texto; los aspectos de fondo y forma quedan más claros cuando se hacen anotaciones puntuales del trabajo propio (E1).

Considero que es una muy buena estrategia de revisión de borradores por parte de los asesores porque como alumno vamos consolidando nuestro proceso de redacción y de construcción de textos. Me he sentido acompañada, escuchar que voy avanzando, que poco a poco iré incorporando nuevos saberes me ha dado seguridad. Estimo que en las revisiones me han aportado sugerencias de citación, de puntuación y en ocasiones de coherencia” (E2).

Sí, he mejorado mucho en la redacción e intención que tiene cada apartado del texto. He cuidado la parte del fundamento teórico aprendiendo el uso de citación me han servido de apoyo y acompañamiento en el proceso de composición escrita dando solidez a este proceso (E3).

Este acompañamiento me ha permitido mejorar mi escritura de manera gradual para conocer las normas de citación, evitar inconsistencias ortográficas, hacer uso de la retórica, identificar la ausencia o

exceso de palabras en mi escrito; así como afinar mi redacción, puntuación, coherencia y conocer las convenciones académicas; lo que me da más seguridad al escribir y sentir que cuento con las herramientas para lograr este proceso metacognitivo en la realización de esta difícil tarea. Las Doctoras y maestras son comprensivas y cercanas (E4).

Coinciden en que se han sentido acompañados en el proceso de escritura y corrección, lo que contradice la idea de que se trata de una actividad que se realiza en soledad, de manera individual, y rescatando la función social y cooperativa del trabajo académico. Destacan que las ayudas frías como las cálidas favorecen la reparación de los textos; las primeras, en el perfeccionamiento de sus documentos; y las segundas, les dan seguridad para compartirlos. Las palabras que utilizan son *confianza* y *cercanía*, lo que habla de un estado emocional confortable, necesario para producir textos. Además, saben que el borrador 1 no es un documento evaluable, que esa versión les será de utilidad para mejorar la versión final, la que sí tiene una valoración numérica. Señalan que hay elementos que han identificado y mejorado, entre ellos: el aparato crítico y coherencia, redacción, retórica, puntuación, lo que abarca aspectos de fondo y de forma. También opinan que las observaciones son *puntuales* y *constantemente*, dos elementos necesarios para innovar en la didáctica de la escritura.

Conclusiones

Una reflexión que se elaboró a partir de esta investigación lleva a pensar de manera profunda y pedagógica, que la confianza es fundamental en el trabajo de construcción y corrección de textos, las ayudas cálidas favorecen en un clima propicio para el trabajo académico. El trato respetuoso y afable genera el ambiente adecuado para el trabajo académico cooperativo.

Como resultado de la estrategia de corrección encontramos que los y las estudiantes toman conciencia de la necesidad de trabajar con el modelo de borradores y tienen más disposición a aceptar las correcciones. Mejoran sus textos, algunos con cambios cosméticos, otros avanzan en cambios profundos.

A medida que los autores van avanzando en la adquisición de la conciencia metalingüística, pueden tener un mayor control de la producción del texto, lo que implica atención y reflexión sobre su propia escritura. En este sentido se trata de ir desarrollando habilidades que permitan a cada autor no sólo hacer sus propias revisiones, sino que sean más conscientes de su forma de escribir, y puedan, además de reparar sus textos, escribir con menos errores. Las ayudas cálidas y las ayudas frías aportan algunos elementos que requiere cada autor y autora para reparar sus textos, porque fortalecen la motivación, abonan a la autoestima y los conocimientos retóricos y teóricos.

En general, en los 18 textos, hay diferencias entre el texto en versión final, casi todos los documentos cambiaron de manera positiva al incluir otros párrafos, mejorar los que ya tenían, cambiar algunos de lugar, hacer aclaraciones, perfeccionar la ortografía, puntuación, coherencia y cohesión. También se mejoró el aparato crítico y la bibliografía. Y aunque, hay quienes sólo hicieron reparaciones *Cosméticas*, aun así, el texto ganó en claridad. Incluso hay quien mejoró en aspectos no señalados, como resultado de sus propias revisiones, y esto habla de su autonomía como escritores. Se les dio a los estudiantes una guía de revisión para que fueran controlando el proceso de construcción y la revisión. Esto los ayudó a identificar algunos aspectos a mejorar y a avanzar en la autonomía como escritores (Anexo 1 Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2).

Pero también hay quien no atendió las señalizaciones básicas como acentos, comas, esto se puede deber a varios factores, entre ellos la falta de tiempo, interés, o bien la dificultad para comprender las correcciones y sugerencias que hicieron las académicas.

Las correcciones que escriben las académicas con letra manuscrita no son fáciles de comprender, se prestan a confusiones. También puede suceder que cada estudiante no sabe qué quieren decir las flechas, paréntesis y algunas palabras y frases. Lo que indica que se requiere que además de hacer la corrección por escrito, un resumen final y un diálogo entre el académico y el estudiante.

El estudiantado expresó que era la primera vez que trabajaban a partir del modelo de borradores. Lo que llama la atención porque son estudiantes de posgrado, que han transitado por los diferentes niveles educativos y no habían tenido un acompañamiento para la escritura de sus textos.

En el caso del trabajo de los académicos, vemos que cada docente realiza a los textos de sus estudiantes correcciones tanto cosméticas como de contenido y estructura, y que todas tienen una valía para la formación del estudiantado; las primeras facilitan la comprensión del texto, lo que implica pensar en los posibles lectores; las segundas, favorecen el crecimiento de las y los autores en la generación de conocimientos y la escritura epistémica. También se puede ver que en las versiones finales, las académicas participantes hacen pocas correcciones, y que el mayor peso es el borrador 1. Es decir, que desaprovechan la segunda oportunidad para hacer una corrección de elementos más finos.

Esta estrategia también implica una mirada autocrítica por parte de la academia, no sólo para reflexionar sobre sí la estrategia está dando los resultados deseados, sino también para observar que cada uno tiene sus propias concepciones sobre lo que es escribir correctamente, sobre la coherencia, claridad y aparato crítico. Y esto lleva a la necesidad de establecer criterios comunes y compartirlos con los estudiantes.

La corrección de los borradores es un esfuerzo, pero es importante realizarlo. Las académicas no sólo atienden a estos estudiantes, sino que, -como

en cualquier universidad- tienen varias tareas: docencia, tutoría, investigación, producción de escritos, lectura, gestión. Comprometerse con los estudiantes no es tiempo perdido, es tiempo invertido, pero hay que tener paciencia, porque el beneficio se verá a futuro. No hay que desechar la oportunidad de acompañar a los y las estudiantes en su crecimiento como autores, pero un académico en la soledad difícilmente puede lograrlo, por ello se sugiere organizar a los colegas de los diferentes programas educativos con el fin de compartir la responsabilidad. Y que en las universidades -desde las autoridades- como señala Carlino (2005), se comprometan con la escritura de los estudiantes.

En resumen, trabajar corrección de textos académicos trasciende más allá de una revisión técnica -aunque valiosa- porque se espera además de mejorar el texto que se está presentando, avanzar en la autonomía como escritores de los estudiantes.

Se espera que la corrección permita a los estudiantes mejorar sus producciones escritas. Y al desarrollar la “conciencia metalingüística”, con una reflexión profunda de sus propios textos, lo que les permita sean capaces de identificar los aspectos que hay que mejorar y con ello avanzar en su autonomía como escritores.

Agradecimientos

Este artículo pretende mostrar el esfuerzo de un grupo de académicas que durante diez años han ido construyendo una estrategia para acompañar a sus estudiantes en la escritura académica. Para compartir esta experiencia se contó con las evidencias que generosamente compartieron las y los estudiantes. Y las académicas facilitaron los documentos que forman parte de los insumos del programa que han ido construyendo con los años. Por tal motivo, queremos agradecer por la oportunidad de compartir esta experiencia pedagógica.

Referencias

- Álvarez, G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38795
- Sacardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educere*, 8(26). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 2013, 19(57). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de los géneros científicos. *Revista Memoria*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS
- Castelló, M. (2007). (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Correa, L. (2011). *Los problemas ante el problema de la lectura académica*. (Tesis de Licenciatura inédita). México: UNAM.
- Correa, L. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza*. (Tesis de Licenciatura inédita). México: UNAM.
- Finnocio, A. (2009). *Conquistar la escritura*. Argentina: Paidós.
- Flower, L. y Hayes. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Jiménez, A. (2013). *Las voces de la alfabetización en prescolar*. (Tesis de Doctorado inédita). México: UNAM.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Nota

¹ Se aclara que por circunstancias fortuitas, en este momento del proyecto el cuerpo académico está conformado por ocho mujeres y ningún hombre.

Anexos

Anexo 1. Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2

Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2
G8 2018-1

Discurso escrito con características del enfoque biográfico-narrativo que dé cuenta de los siguientes aspectos:

1. Autobiografía que exprese:

- Cómo aprendí a leer y a escribir.
- Bajo qué enfoques de lengua aprendí.
- Cómo he vivido los enfoques de lengua.

2. Cómo enseñé lengua:

- Qué formación tengo.
- Por qué enseñé de esa manera.
- Desde qué enfoques teóricos o creencias enseñé.

3. Dar cuenta de la o las estrategias de lenguaje implementadas durante el trimestre, donde se expliciten las aportaciones educativas en el aula y se argumente de qué manera se atienden necesidades específicas del grupo escolar relacionadas con la lengua y el trabajo colaborativo.

4. Cómo creo que debería enseñar lengua, justificando desde qué enfoques teóricos construyo esta percepción.

5. Aparato crítico, sistema de citas y referencias APA y anexos con evidencias.

Formato: Extensión de 10 a 12 cuartillas (aparte carátula, referencias y anexos). Documento de Word, tipo de letra Arial 12, 2.5 cm de margen en los cuatro lados, apartados organizados y titulados a libre elección.

Entrega de borrador: versión digital y en impreso, directamente al lector designado.

Entrega definitiva: trabajo engargolado en 3 tantos (1 por docente de bloque) y un ejemplar que se entrega directamente al tutor. Preparar en grupo la distribución de los engargolados, en sobre a cada profesor de bloque, y entregar en el cubículo de lenguaje, primer piso.

Anexo 2: Cuestionario para autocorrección de textos

Contenido

1. ¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
2. ¿La información que aporté es suficiente?
3. ¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan ejemplos?
4. ¿Se intenta atraer el interés del lector?

Estructura y organización del texto

1. ¿La estructura queda clara? (apartados, posición de éstos)
2. ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
3. ¿El comienzo de cada párrafo es adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre párrafos?
4. ¿Las ideas están expresadas en un orden lógico y no de manera desordenada?
5. ¿El final de cada apartado es adecuado? ¿Permite enlazarlo con el párrafo siguiente?
6. ¿El inicio del texto es adecuado y progresivo?
7. ¿El final del texto es adecuado? ¿Permite recapitular lo que se ha dicho antes?

Palabras y frases

1. ¿Las frases son claras? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
2. ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Ortografía, gramática

1. ¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es apropiada?
2. ¿Las referencias son completas y correctas?
3. ¿Las notas al pie, márgenes, páginas, gráficos y títulos son adecuados?

Elementos a considerar por el estudiante:

- ¿Es claro el objetivo que tengo como autor?
- ¿La información que das está completa?
- ¿Además de dar información tu texto genera emociones?
- ¿Las ideas están bien explicadas, consideras que tus lectores las comprenden y son de su interés?
- ¿Es adecuada la forma como vas presentando las ideas? ¿Hay una relación y línea narrativa entre los párrafos?
- ¿La estructura que presentas queda clara?
- ¿El título, subtítulos son apropiados? ¿Dan la información requerida?
- ¿El aparato crítico cumple con las características especificadas?
- ¿La bibliografía utilizada es pertinente y suficiente?