

DIDÁCTICA DE LA REVISIÓN DEL TEXTO UNIVERSITARIO

Ada Aurora Sánchez Peña
sanchezp@ucol.mx
Universidad de Colima (México)

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los setenta, la psicología cognitiva y distintas ciencias del lenguaje han hecho aportaciones significativas al terreno de la enseñanza de la composición escrita. Estas aportaciones, como señala Lomas (1999), han enfatizado el carácter social de la escritura, lo cual ha implicado, a su vez, una transformación sustancial en la concepción del ejercicio pedagógico.

Hoy en día, al amparo de las nuevas aportaciones, se promueve la redacción de textos en clase y no sólo fuera de ésta; el análisis conjunto de textos modelo de naturaleza social; la redacción con base en situaciones reales; el trabajo cooperativo; el énfasis en el proceso más que en el producto; la atención a las necesidades específicas de los alumnos; la metacognición; en otras palabras, asumir la enseñanza de la composición reivindicando el carácter dialógico de la escritura y, al mismo tiempo, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de los avances respecto al discurso didáctico que explicita su relación con el contexto social, “marco y contenido de los aprendizajes lingüísticos” (Alisedo, 1999: 18), la vida en las aulas universitarias suele evidenciar que una buena parte de los profesores aún no tiene claro cuál es el referente teórico del que se desprende su didáctica, ni cuáles son los mecanismos que regulan la interacción con los alumnos, como tampoco cuáles son las diversas maneras de *instrumentalizar* el ejercicio pedagógico.

Justamente, con el propósito de contribuir a facilitar y optimizar la revisión del texto, actividad que el profesor universitario de composición escrita realiza con frecuencia, pero no siempre con base en principios explícitos e instrumentos adecuados, a continuación se desarrolla una propuesta didáctica que hace énfasis en la revisión del ensayo como género de uso común en contextos académicos de nivel superior.

1. ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: APROXIMACIONES TEÓRICAS

Uno de los modelos cognitivos de la escritura que más difusión y adopción ha tenido es el de Flower y Hayes de 1980. El modelo concibe la composición como una actividad de objetivos retóricos que se lleva a cabo en tres fases: la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*. Cada una de estas fases representa una serie de subprocesos que no son estrictamente lineales y que persiguen objetivos específicos (Cassany, 1999a).

Desde el enfoque cognitivo, enseñar a escribir es una labor sumamente compleja, pero no por ello imposible de consumarse con éxito. La premisa fundamental aquí es que el trabajo del profesor debe dirigirse a conseguir que el estudiante sea consciente de los procesos mínimos que exige la producción escrita, desde la búsqueda de ideas, la organización de información, la textualización, la revisión, hasta la redacción final del texto. El tránsito de las ideas en bruma, hacia un corpus textual organizado a partir sucesivas reelaboraciones, es una gestión que necesariamente deberán hacer juntos, en principio, profesor y estudiante.

Según Serafini (2000:207), para construir un currículum realmente didáctico sobre la escritura, “es necesario proponerse los objetivos progresivos que se desean alcanzar y distribuirlos en el tiempo, teniendo presente que la capacidad de los jóvenes está relacionada con la edad, con su desarrollo individual y con el ritmo de aprendizaje”. En este sentido, y

tomando en cuenta la complejidad de los distintos procesos cognitivos implicados en el desarrollo de diversos tipos de textos, es recomendable que la instrucción didáctica contemple trabajar primero con los textos expresivos, en seguida con los textos informativo-referenciales, para proseguir con los de tipo estético o creativo, y concluir con los informativo-argumentativos. Esta lógica progresiva asegura un poco más el desarrollo verdadero de competencias comunicativas, en la medida en que “puede establecerse la gradación de las actividades según las exigencias cognitivas y de actuación lingüística que se requieren del alumno” (Nunan, 1996: 119).

Resulta particularmente importante subrayar que la enseñanza de la escritura requiere de lo que Serafini (2000) llama un *currículum progresivo* que, al igual que la composición escrita, se caracterice por avanzar en la consecución de tareas cada vez más complejas. Desoír esta consigna, representa enseñar –como es frecuente observarlo en diversos contextos educativos– sin posibilidades de alcanzar progresos en los aprendizajes de la composición escrita, sino más bien provocando un resultado contrario: la incompetencia escritural y la desilusión del aprendiz ante el fracaso.

2. LA REVISIÓN DEL TEXTO UNIVERSITARIO COMO FASE COMUNICATIVA DE LA ESCRITURA

Aunque corrección y revisión son dos términos que con frecuencia se emplean como sinónimos, conviene establecer sus diferencias o matices. Sobre este punto, Creme y Lea (2000) señalan que la corrección difiere de la revisión en más de un sentido. La primera, por ejemplo, se realiza cuando el autor intenta expresar sus verdaderas opiniones; se presenta durante el proceso de escritura, especialmente si se utiliza una computadora que facilita corregir a medida que se redacta. La segunda, en cambio, implica ocuparse de algunos temas

referidos al contenido, a la organización y al estilo, o sea, a un nivel mucho más profundo que aquel del cual se ocupa la corrección. Además, y esto es de vital trascendencia, “la revisión general se efectúa desde la perspectiva de un tercero, aunque éste sea el propio autor” (Creme y Lea, 2000: 155).

Considerando lo anterior, propongo aludir a corrección como una fase de beneficios de “corto alcance” en la que se buscan errores visibles y se ejecuta en la inmediatez de la escritura; y a revisión, como fase de “largo alcance” en la que se analiza la concepción global del texto para tomar decisiones y se pone en juego un diálogo comunicativo entre el autor y un tercero que puede ser el profesor, otro estudiante o hasta el propio autor desde una posición de “descentramiento”.

De acuerdo con Cassany (1999b y 2000), entre los investigadores que han realizado valiosas contribuciones en torno a la composición escrita, especialmente en lo concerniente a la revisión textual, se encuentran C. Bereiter y M. Scardamalia, D. H. Graves, Nancy Sommers, Vivian Zamel, Anita Sokmen, Keith Johnson, Condemarin y Chadwick, Ferreres Pavía, María Teresa Serafini y Anna Camps. Con todo, si se compara el número de estudios específicos sobre la revisión textual con otras líneas de investigación vinculadas a la composición escrita, nos daremos cuenta de que es un área desprotegida y en la que hace falta mucho más trabajo. De hecho, este aparente desinterés por la revisión del texto, es visible también en el diario hacer de la vida en las aulas: los discentes suelen concentrarse en la ejecución del texto (a veces un poco en la planeación) y, en su mayoría, casi nada en la revisión de su escrito. Las razones van desde falta de tiempo, incapacidad para reconocer qué es lo que debe revisarse o, incluso, escasa visualización de la importancia de esta fase. Paralelamente, el profesor, agobiado por el número de alumnos que atiende y los trabajos escolares que aquellos

producen, dedica –por lo general– escaso *tiempo inteligente* a revisar con sagacidad y perspicacia ese texto (mensaje) que debería atender con cuidado y con el ánimo de proporcionar al estudiante orientaciones prácticas, útiles, en el desarrollo de su competencia discursiva.

En el contexto universitario se promueven con especial interés dos formatos textuales de singular complejidad: el artículo de investigación y el ensayo. Retomando a Serafini (2000), el primero de estos formatos trabaja con la función informativa-referencial del lenguaje; reviste, cognitivamente, la necesidad de saber secuenciar, explicar, sintetizar, definir y documentarse. El segundo, se aboca a la función apelativa del lenguaje y demanda saber establecer relaciones de causa-efecto, clasificar, defender una tesis y confrontar.

Ambos formatos textuales constituyen, por sus características, una especie de *prueba de suficiencia* de los alumnos universitarios, quienes requieren, lo mismo que los profesores, una didáctica de la revisión textual que contribuya a potenciar aprendizajes significativos; es decir, una didáctica que contemple la promoción de estrategias metacognitivas que permitan –como apuntan Nisbet y Schucksmith(1992)– que el estudiante conozca su propio conocimiento, tome conciencia de su forma de aprender, comprender, y sea capaz de regular sus avances.

Los principios didácticos que se describen a continuación recogen parte de los elementos teóricos ya expuestos y se plantean a partir de la reformulación de los resultados de una experiencia de Investigación-Acción-Participativa que llevé a cabo en el contexto de una escuela de nivel preparatorio, en Colima, México, en el año 2000 (Sánchez, 2001), y de mi experiencia pedagógica en materias como Desarrollo de habilidades lingüísticas I y II, que se imparten en el primer año de las carreras de Letras Hispanoamericanas y Lingüística de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

3. DIEZ PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA REVISIÓN DEL TEXTO UNIVERSITARIO: CASO ESPECÍFICO DEL ENSAYO

Cuando el profesor solicita la composición de un texto al estudiante, hemos de entender que “el locutor [en este caso el alumno] instaura no sólo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia, el todo con una actitud predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector” (Martínez, 2004: 23). Esta respuesta activa que demanda el locutor o emisor habrá de llegar cuando el profesor o los mismos compañeros de clase le devuelvan, a partir de la revisión del texto, una imagen de sí que le resultaría imposible conocer si no fuera por intermediación de un tercero. Será vital revisar, entonces, para intercambiar roles y puntos de vista en un marco comunicativo y social como es la escuela. Partiendo de estas consideraciones, he aquí diez principios didácticos, aplicables, por los instrumentos sugeridos, al caso específico del ensayo:

3.1 El propósito de la revisión del texto es, esencialmente, incidir en los progresos de la escritura y favorecer la realimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Al revisar un texto no se buscan simplemente los elementos que justifiquen asignar una nota de aprobado o reprobado al alumno; menos aún, cumplir con el juego del experto y el aprendiz en pos de legitimación. Se busca que del contacto con la escritura del estudiante emerjan observaciones y comentarios que faciliten al discente tomar conciencia de su proceso escritural para modificar los comportamientos que no incidan en el progreso de su escritura y en una sana revitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 La revisión no debe centrarse exclusivamente en los errores

Más allá del sentido punitivo o corrector, la revisión del texto debe evitar centrarse exclusivamente en los errores para abrir espacio a observaciones que reconozcan aciertos e

indicios de potencialidades en la escritura (Serafini, 2000 y Cassany, 2000). Esto significa que al momento de revisar y registrar anotaciones, el revisor necesita –en la medida de lo posible– equilibrar sus apreciaciones a fin de que su incursión en el texto no se reduzca a un recuento de transgresiones lingüísticas o estructurales, sino más bien aliente la posibilidad de entablar un diálogo más emocional, perceptivo, con la escritura que analiza.

Aquí hay que recordar cuánta importancia reviste el factor de la motivación en el aprendizaje y la generación de un clima de comunicación flexible en el aula.

3.3 La revisión es una tarea compartida

La responsabilidad de revisar el proceso de escritura de los estudiantes debe ser una tarea compartida por todo el grupo escolar, aunque sin duda recae fundamentalmente en el profesor. A propósito de la revisión de textos se pueden estimular diversos tipos de comunicación y de trabajo en el aula (autoaprendizaje; tutoría del profesor al alumno; plan de ayuda cooperativa entre los estudiantes).

A título de taller y con el apoyo de fotocopias de los textos -en su fase de esquemas, borradores o productos finales-, los estudiantes pueden formar equipos para determinar la pertinencia o funcionalidad comunicativa de un texto, así como ensayar la forma de expresar al autor analizado las observaciones que se desprendan. En esta labor de revisión puede resultar útil echar mano de recursos didácticos como las proyecciones en *Power Point* o los acetatos que facilitan el trabajar la revisión en forma plenaria con la presencia del autor del texto para que ofrezca testimonio oral de sus tropiezos o alicientes en el camino de la escritura.

3.4 La revisión requiere explicitar compromisos y expectativas del revisor y del revisado

Al inicio de todo curso escolar y en el marco de una serie de aclaraciones con respecto a las “reglas” del juego didáctico que el profesor y los alumnos iniciarán, los protagonistas de la vida en el aula deben explicitar sus expectativas, así como los compromisos que es necesario asumir en torno al proceso de la escritura y la revisión de los productos textuales. Por ejemplo, el profesor puede comprometerse a: 1) Entregar con puntualidad sus observaciones; 2) No solicitar la redacción de un nuevo texto si no ha “contestado”, aunque sea provisionalmente, el mensaje anterior; 3) Verificar que sus anotaciones sean legibles, asertivas y con *sentido unívoco*. Sobre este último requisito, debe decirse que puede servir la elaboración de una lista de términos “puente” o confirmadores de metacomunicación, que incluya una definición clara y sencilla de palabras como precisión, concisión, originalidad, gramática, sintaxis, lógica, etc., que muy probablemente el revisor empleará para señalar las deficiencias o aciertos del texto.

También se recomienda que al inicio del curso el profesor comparta con los alumnos cuáles son los signos de corrección que emplea de manera habitual y sistemática.

El alumno, por su parte, ha de comprometerse a: 1) Expresar con claridad y confianza cuáles son sus necesidades específicas frente a la redacción; 2) Analizar los aciertos y errores detectados en su escritura; 3) Confirmar que ha entendido los signos de corrección y las anotaciones del revisor; 4) Considerar y reflexionar las observaciones recibidas en la realimentación anterior antes de volver a escribir un nuevo texto.

La negociación del contrato didáctico –como asienta Perrenoud (2004)– constituye una forma de implicar al estudiante en su aprendizaje. Por lo que toca al profesor, la redefinición

del pacto supone que escuche a sus alumnos y promueva la intención de verificar permanentemente que la clase escolar se comuniquen en todo momento con el mismo código y en el mismo canal.

3.5 La revisión va más allá de lo estrictamente lingüístico y retórico

Los comentarios que se desprendan de un texto, entendido éste como “una estructura sintáctica, semántica y pragmática” (Cerezo, 1997: 55), pueden relacionarse con algo más que apreciaciones estrictamente vinculadas a la naturaleza lingüística o retórica del género escritural que se revisa. Es decir, además de señalar cuáles son las condiciones de uso social y características específicas de estructura y comunicación del género, el revisor puede considerar el expresar mensajes de tipo emocional con respecto a la escritura analizada; o bien, puede formular comentarios en torno a los valores que se revelan a través de las ideas del autor; incluso, comentarios de tipo motivacional para alentar la persistencia en la exploración de la escritura.

Cassany (1999a) distingue, con base en Elbow y Belanoff (1973), y Reid, (1993), cuatro tipos básicos de respuestas u observaciones que se formulan a los textos escolares: descriptiva, basada en el texto; interpretativa, basada en el autor; reactiva, basada en el lector, y académica, basada en criterios lingüísticos estándar.

En todo caso, conviene tener en cuenta que la naturaleza del texto revisado, las expectativas del aprendiz y el contexto en que se formula la revisión condicionan la variedad de contenidos de esta fase de la redacción.

3.6 La revisión necesita realizarse a través de instrumentos adecuados

Es recomendable que la elaboración y revisión de un texto se realice con apoyo de una serie de instrumentos que den *cauce* a la mirada del revisor y hagan consciente el paso por una

serie de observaciones obligatorias para lograr que el texto funcione como un todo coherente, cohesionado y en virtud de determinados contextos.

Los instrumentos que a continuación describo ejemplifican en particular la revisión del ensayo, que es un género que se usa con frecuencia en la universidad para evaluar conocimientos y habilidades adquiridos, pero que, al mismo tiempo, se ha descuidado en su didáctica específica.

La pauta de autorregulación (ver *Tabla I*) constituye una lista de preguntas que regulan la proyección de un texto o el imaginario de un modelo a seguir. Por lo común, las interrogantes se enlistan para ser contestadas con “sí” o “no”; sus respuestas orientan al autor o revisor en torno a si se ha cumplido –y en qué medida– con los requisitos necesarios para que el texto viva e interactúe socialmente.

Por otra parte, la *guía de criterios de revisión* (ver *Tabla II*) es un instrumento que además de listar una serie de aspectos de forma y contenido esenciales para que el texto funcione según su género, facilita administrar puntajes con respecto a las áreas de oportunidad o fortalecimiento en la escritura del estudiante. Debe precisarse que la guía de criterios de revisión sirve para aclarar las demandas del texto requerido por el profesor, así como facilitar que el revisor escudriñe, valore, aprecie, el texto que se ha puesto a su consideración. La guía de criterios de revisión la diseña el maestro y la comparte con los alumnos, quienes la anexan a cada texto que se reporta a revisión. Aclaro que el llenado de las guías no exonera al revisor de marcar en el cuerpo del texto, de forma tan precisa como sea posible, la falta o el acierto que se desee comentar.

La guía de criterios de revisión es un instrumento que se inscribe en lo que se conoce como evaluación formativa y tiene la ventaja de que facilita el surgimiento de comentarios

metalingüísticos y terminología común para hablar de fenómenos lingüísticos y textuales entre los alumnos (Ribas, 2002).

La *rúbrica* (ver *Tabla III*), a diferencia de los instrumentos señalados anteriormente, se elabora entre el profesor y los alumnos, es decir, no sólo por intermediación del primero. Este tipo de instrumento busca tomar en cuenta las necesidades e intereses de los aprendices, asumiendo un principio pedagógico clave: fomentar la corresponsabilidad en el aprendizaje. La rúbrica, que es anexada por el aprendiz a su trabajo, es producto del consenso, y así como se construye por todo el grupo escolar, se *contesta* con base en más de un punto de vista pues su diseño contempla el que estudiante anote –a título de autoevaluación– el puntaje que cree merecer en los distintos aspectos que se enlistan, así como un tercero otorgue –a título de heteroevaluación– su calificación, para que el puntaje global del texto sea el promedio de una percepción y otra. Y aunque la rúbrica ha retomado los intereses grupales, nuevamente el aprendiz puede señalar dentro del formato, en el espacio *ex profeso* para ello, qué desea que el profesor o revisor invitado le realimente en especial de su escritura, al margen de calificaciones o puntajes.

Tabla I

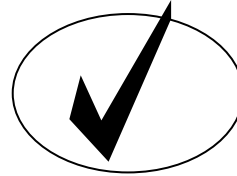
PAUTA DE AUTORREGULACIÓN PARA ESCRIBIR UN TEXTO ARGUMENTATIVO ✍

1. ¿Se distingue con claridad el propósito del texto (convencer, persuadir, refutar, motivar a transformar una actitud...)?
2. ¿Se identifica el destinatario potencial?
3. ¿El tema que se aborda es una cuestión polémica, de trascendencia social?
4. ¿La tesis está bien definida? ¿Se explicita en el texto?
5. ¿Se han empleado argumentos variados para sustentar la tesis?
6. ¿Los argumentos utilizados están soportados a partir de la opinión de expertos, la consulta bibliográfica, las entrevistas, la etnografía o cualquier otro recurso?
7. ¿Los argumentos resultan convincentes?
8. ¿El texto está exento de contradicciones internas o falacias?
9. ¿Se han utilizado los conectores adecuados para marcar las relaciones lógicas entre la tesis y los argumentos?
10. ¿Los argumentos se han jerarquizado de acuerdo con su importancia?
11. ¿El texto se adelanta a posibles réplicas de los lectores? ¿Contempla una refutación?
12. ¿El tono del texto es efusivo, vehemente, pero respetuoso?
13. ¿El tipo de lenguaje empleado es el adecuado, considerando las características del lector hacia el cual se dirige?
14. ¿La estructura del texto contempla introducción, desarrollo y conclusiones?
15. ¿Las distintas partes del texto guardan un equilibrio en cuanto a su extensión?

Tabla II

GUÍA DE REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO ✍

Curso: _____
 Título del texto: _____
 Autor: _____
 Fecha de elaboración del texto: _____



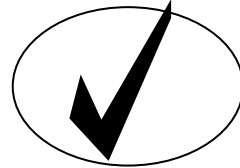
Puntaje ideal	Criterios de revisión	Puntaje obtenido
Contenido		
1	El tema seleccionado es relevante	
2	La tesis se presenta con claridad	
2	Los argumentos son sólidos y pertinentes	
2	La tesis y los argumentos se conectan cabalmente	
1	El autor desarrolla ideas propias y originales	
Estructura		
1	El texto contempla una estructura de introducción, desarrollo y conclusiones	
1	Los párrafos se hallan ordenados de forma lógica	
1	El texto es coherente en su ilación temática	
Adecuación y normativa		
1	El tono y el lenguaje contribuyen a alcanzar el propósito comunicativo del texto	
2	La ortografía es correcta	
1	La sintaxis es funcional	
	Puntaje global:	

Comentarios generales del revisor:

Tabla III

RÚBRICA DE REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO 

Curso: _____
 Grupo: _____
 Título del texto: _____
 Autor: _____
 Fecha de elaboración del texto: _____



Puntaje ideal	Criterios de revisión	Auto-evaluación	Hetero-evaluación	Puntaje promedio
Presentación del escrito				
1	Limpieza, apego a la temática y extensión solicitada			
Estructura y contenido				
1	El texto presenta una estructura de introducción, desarrollo y conclusiones			
2	La tesis y los argumentos se relacionan lógicamente			
2	El autor fundamenta las ideas que expone			
1	Las fuentes consultadas se anotan debidamente			
1	El tono y el lenguaje contribuyen a la persuasión			
Ortografía				
1	La acentuación es adecuada			
1	La puntuación proporciona claridad y cohesión al texto			
Puntaje global:				

Espacio del alumno escritor

Me interesa recibir comentarios especialmente acerca de...

Espacio del revisor

Comentarios sobre los aciertos del texto:

Comentarios sobre los errores del texto:

3.7 La revisión predefine su enfoque de acercamiento al texto

Es importante que, por anticipado, los estudiantes conozcan cuál será el enfoque del revisor externo: holístico, parcial o combinado; es decir, si se revisarán aspectos globales como cohesión, coherencia y adecuación y/o aspectos muy particulares como puntuación y manejo de fuentes, por ejemplo. También es necesario que el revisor intente ser específico cuando señala aciertos y errores; esto puede lograrlo al marcar en el cuerpo del texto, en el párrafo específico, cuando sea posible, el tipo de error o acierto, independientemente de que formule una síntesis con observaciones de carácter general.

Como bien señalan Cassany (2000) y Serafini (2000) es recomendable centrarse en pocas correcciones del texto, únicamente en aquellas que los alumnos, por su nivel de desarrollo, estén en condiciones de comprender.

3.8 Los contenidos de la revisión se externalizan tomando en cuenta el tipo de receptor y diversos canales

Revisar el texto exige una serie de requisitos, pero también el comunicar las observaciones que se desprendan de la mirada que navega el texto del estudiante.

La comunicación de observaciones debe hacerse de forma respetuosa, llamando al joven por su nombre, utilizando un lenguaje a la altura del receptor.

El externalizar las apreciaciones con relación a un texto puede –de acuerdo a los contextos- seguir distintos canales complementarios: papel, entrevista personalizada, conversación grupal, correo electrónico, chat...

Decidir si la comunicación de apreciaciones ha de llevarse a cabo de forma pública o privada debe considerar la situación de que los estudiantes a menudo se niegan –más que a

evidenciar sus errores ortográficos o sintácticos- a compartir, en grupo, textos que aluden a contenidos autobiográficos.

3.9 Los contenidos de la revisión se procesan, se asimilan

El maestro debe, además de producir observaciones y entregarlas a quien las solicitó, sistematizar la trayectoria del estudiante no tanto en escalas numéricas, sino en bitácoras cualitativas con el fin de contribuir a generar una visión retrospectiva y prospectiva del desarrollo escritural del alumno y de la clase en su totalidad. Un panorama de este tipo habrá de incidir en la toma de decisiones para confirmar o rectificar contenidos, procedimientos y formas de interacción en el aula.

Por su lado, el estudiante necesita reflexionar las observaciones que ha recibido, criticarlas y reelaborarlas metacognoscitivamente: ¿qué conoce de su escritura?, ¿qué le ha revelado de sí mismo la mirada del docente o de algún compañero de clase?, ¿qué estrategias se plantea para eliminar los errores?, ¿qué le motiva para aprender?, ¿percibe su escritura de igual manera antes y después de la revisión? Al mismo tiempo, debe confirmar a su profesor que ha comprendido las anotaciones y si tiene manera de ponerlas en práctica.

3.10 La revisión es un proceso que requiere ser sometido a revisión

No obstante que, como ya se dijo, la revisión del texto es una tarea compartida, el profesor –por su condición de experto- ostenta el compromiso mayor de vigilar que la revisión se haga con efectividad, y, en este sentido, él se convierte en sujeto-objeto de exploración. El docente puede -a través, por ejemplo, del auxilio del portafolio como instrumento que sistematiza y exhibe muestras de textos- analizar cómo contesta los textos de sus alumnos. O bien, puede valorar si sus anotaciones cumplen o no con los principios de la revisión enunciados hasta aquí; puede preguntar directamente a sus alumnos, por medio de

conversaciones personales o mediante cuestionarios, qué piensan y sienten sobre el tipo de revisión de textos que él promueve en el aula. En fin, se trata de alentar la confirmación metalingüística y metacomunicativa todo el tiempo.

4. CONCLUSIONES

Poner en marcha una didáctica de la revisión del texto en la universidad o en cualquier otro contexto, conlleva no sólo ventajas para los aprendices de la composición, sino también para el profesor mismo, en cuanto que la asunción de una serie de principios puede facilitar esa tarea pedagógica que, desafortunadamente, se asocia al cansancio, al aburrimiento y a la frustración.

Cuando el profesor o revisor experto (aunque ya se sabe que no es el único que asume esta función en clase) contesta a tiempo y en el marco de criterios compartidos y clarificados el mensaje que le ha sido enviado por un estudiante bajo la forma de un texto escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje se revitaliza con el surgimiento de nuevos mensajes e interacciones en torno al conocimiento del *otro*.

El *re-texto* que llamaríamos al conjunto de observaciones que de y entre el texto del estudiante nacen, debería cumplir con los criterios que a la propia composición del alumno suelen exigírsele: claridad, precisión y concisión, ya que de no ser así, la respuesta que devuelve el receptor del mensaje al emisor es una respuesta poco efectiva e inadecuada.

Retomando a Simon y Galton (1980), citados por Nisbet y Schucksmith (1992), con respecto a que mayores formas de contacto con los alumnos equivalen a mejores aprendizajes, los diez principios didácticos de la revisión del texto descritos en este trabajo se dirigen a

conseguir que el flujo comunicativo entre los integrantes de una clase se vea fortalecido por la práctica de una revisión de textos más sistemática y regulada.

Debe insistirse en que cada fase de la composición escrita requiere de una didáctica en especial que, aunque se englobe en una sola de carácter articulador, representa decisiones y recursos específicos. Revisar un texto, como vimos, implica estar consciente de qué es lo importante de mirar y de decir en consideración de los propios textos analizados y de los alumnos. No debería haber nunca un *re-texto* idéntico, ni siquiera formulado por el mismo emisor, puesto que el estímulo (texto) a contestar (revisar) exige, por las circunstancias de su emisión, una respuesta variada.

En síntesis, el proceso de la revisión del texto debe consumarse con la pretensión de alentar la capacidad metacognitiva del estudiante, a fin de que éste reconozca a partir del contacto con lectores reales, cuáles son los requisitos que su texto cumple o incumple en la búsqueda del sentido y su recepción. Cuando este reconocimiento ocurra, seguramente el aprendiz estará en vías de ser un experto, un sujeto que identifica los artificios de la escritura, sus distintos procesos y la instaurada presencia del receptor en el propio texto.

REFERENCIAS

- Alisedo, G., et al. 1999. *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós
- Cassany, D. 1999a. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____. 1999b. *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona.
- _____. 2000. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cerezo Arriaza, M. 1997. *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro.
- Cremer, P. y Lea, M. 2000. *Escribir en la universidad*. Madrid: Gedisa

- Lomas, C. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós
- Martínez, C. 2004. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas de talleres*. Colombia
Cátedra UNESCO-Universidad del Valle de Cali.
- Nisbet, J., y Schucksmith, J. 1992. *Estrategias de aprendizaje*. Ciudad de México: Santillana-Aula
XXI.
- Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Trad. de María González Davies.
Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Ribas Seix, T. 2001. “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la
utilización de pautas de revisión”, en Anna Camps (coord.), *El aula como espacio de
investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó
- Sánchez, A. 2001. *La retroalimentación de textos en cursos del área del lenguaje: una propuesta*. Tesis de
maestría, Programa de Maestría en Educación con especialidad en Humanidades,
Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey.
- Serafini, M. 2000. *Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura*. Ciudad de México: Paidós.