



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

EFFECTOS DEL COMENTARIO ESCRITO EN EL DESARROLLO
DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Tesis presentada por:
YENI YANET MINAYA AGUILAR

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesora:

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos
Código Orcid: 0000-0003-2454-8495

Lima-Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

YENI YANET MINAYA AGUILAR

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Nombres y Apellidos, Asesora

Herbert Robles Mori

Nombres y Apellidos, miembro

María Jacqueline Solano Salinas

Nombres y Apellidos, miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombres y Apellidos, miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender los efectos del comentario escrito (CE) en el desarrollo de la escritura académica (DEA) de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo de 2021. El paradigma del estudio fue interpretativo; su enfoque, cualitativo; su nivel, explicativo; y su diseño, el estudio de casos y, como complementario, la teoría fundamentada. La población estuvo conformada por estudiantes y docentes de dos universidades privadas. Dieciséis estudiantes y cinco docentes fueron la muestra. Se elaboraron cinco instrumentos: para los estudiantes, una guía de grupo focal, una de entrevista y una rúbrica; y para los docentes, una guía de entrevista y una matriz de análisis documental. Los resultados se dividen en dos aspectos: (1) percepciones en relación con los efectos del CE en el DEA, y (2) percepciones vs. práctica para comprender estos efectos. Sobre el primero, estos son los resultados: (a) docentes y estudiantes perciben que los CE son valiosos para el DEA; (b) consideran que los CE más beneficiosos son los CE sobre la estructura y sobre el contenido, entre otros; (c) creen que son esenciales en todas las etapas de la escritura, pero más en la planificación. Sobre el segundo, estos son los resultados: (a) existen contradicciones entre las percepciones y la práctica de los docentes en relación con los tipos de CE; y (b) docentes y estudiantes valoran los CE. En conclusión, los docentes y estudiantes valoran los CE como medio para el DEA, pero estos deben cumplir una serie de características.

Palabras clave: comentario escrito (CE), retroalimentación, desarrollo de la escritura académica (DEA)

ABSTRACT

This research's purpose was to understand the effects of written commentary (WC) on the development of academic writing (DAW) of students in the first writing course of the first cycle of 2021. The study paradigm was interpretive; his approach, qualitative; its level, explanatory; and its design, the case study and, as a complement, the grounded theory. The population was made up of students and teachers from two private universities. Sixteen students and five teachers were the sample. Five instruments were developed: for the students, a focus group guide, an interview guide and a rubric; and for teachers, an interview guide and a documentary analysis matrix. The results are divided into two aspects: (1) perceptions in relation to the effects of WC in the DAW, and (2) perceptions vs. practice to understand these effects. Regarding the first, these are the results: (a) teachers and students perceive that WCs are valuable for DAW; (b) they consider that the most beneficial WC are the WC on the structure and on the content, among others; (c) believe that they are essential in all stages of writing, but more so in planning. Regarding the second, these are the results: (a) there are contradictions between the perceptions and the practice of teachers in relation to the types of WC; and (b) teachers and students value WC. In conclusion, teachers and students value WC as a means for DAW, but they must meet a series of characteristics.

Keywords: Written comment, feedback, development of academic writing

RECONOCIMIENTOS

Quiero agradecer a la Dra. Lucrecia Chumpitaz, mi asesora de tesis, por sus orientaciones académicas y su motivación constante durante todo este proceso. Ha sido una pieza clave.

Agradezco también a todos mis compañeros del doctorado, pero en especial a mis compañeras de viaje Carmen Vidaurre, Rosaelvira Aliaga, Gabriela de la Portilla y Marleni Gallardo, porque este camino no se hubiese hecho sin su presencia.

Gracias a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, que me brindó una formación académica sólida.

Mi reconocimiento especial a la Universidad Antonio Ruiz de Montoya por su apoyo en mi investigación.

Finalmente, quiero agradecer el cariño y el aliento que he recibido de mis seres queridos, mi familia y amigos, quienes, a pesar de la distancia, han estado allí.



ÍNDICE

Página	
RESUMEN.....	3
RECONOCIMIENTOS	4
ÍNDICE	5
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Justificación de la investigación	17
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación	19
1.3.1. Delimitación de la investigación	20
1.3.2. Limitaciones de la investigación	21
1.4. Objetivos de la investigación.....	22
1.4.1. Objetivo general.....	22
1.4.2. Objetivos específicos:	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes de la investigación relacionados con el desarrollo de la escritura académica y el comentario escrito.....	24
2.1.1. Antecedentes internacionales	24
2.1.2. Antecedentes nacionales	27
2.2. Bases teóricas	30
2.2.1. El desarrollo de la escritura académica (DEA)	31
2.2.1.1. Definición del desarrollo de la escritura académica.....	31
2.2.1.2. Definición de alfabetización académica.....	41
2.2.2. El comentario escrito (CE)	62
2.2.2.1. La retroalimentación como parte del enfoque de la evaluación formativa.....	64
2.2.2.2. El comentario escrito como parte de la retroalimentación formativa	71
2.2.2.3. Clasificación del comentario escrito	81
2.2.3. El comentario escrito (CE) y el desarrollo de la escritura académica (DEA).....	85
2.3. Definición de términos.....	88
2.4. Hipótesis de trabajo	90
CAPÍTULO III: MÉTODO	91

3.1. Diseño de la investigación	91
3.2. Participantes	95
3.2.1. Población	95
3.2.2. Descripción de la muestra	97
3.2.3. Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes	105
3.3. Categorías de estudio	106
3.3.1. Categoría <i>desarrollo de la escritura académica</i> (DEA)	106
3.3.2. Categoría <i>comentario escrito</i> (CE)	107
3.3.3. Resumen de las categorías, subcategorías e indicadores	107
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	109
3.4.1. Grupo focal y guía de grupo focal	109
3.4.1.1. Grupo focal	109
3.4.1.2. Guía de grupo focal.....	110
3.4.2. Entrevista en profundidad y guía de entrevista:.....	114
3.4.2.1. Entrevista en profundidad	114
3.4.2.2. Guía de entrevista.....	115
3.4.3. Análisis documental y guía de análisis documental.....	121
3.4.3.1. Análisis documental	121
3.4.3.2. Guía de análisis documental	122
3.4.4. Resumen de las técnicas e instrumentos para la investigación	124
3.4.5. Validación de instrumentos para la investigación	125
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	130
3.5.1. Sujetos.....	130
3.5.1.1. Estudiantes	130
3.5.1.2. Docentes.....	134
3.5.2. Productos.....	137
3.5.2.1. Comentarios escritos de los docentes.....	137
3.5.2.2. Textos de estudiantes	139
3.5.3. Procesamiento y análisis global de los instrumentos aplicados.....	141
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	144
4.1. Resultados en función de los objetivos específicos.....	145
4.1.1. Objetivo específico 1 (OE1)	145
4.1.2. Objetivo específico 2 (OE2)	178
4.1.3. Objetivo específico 3 (OE3)	186
4.1.3.1. Actividad 1 (OE3.1)	186
4.1.3.2. Actividad 2 (OE3.2.)	222

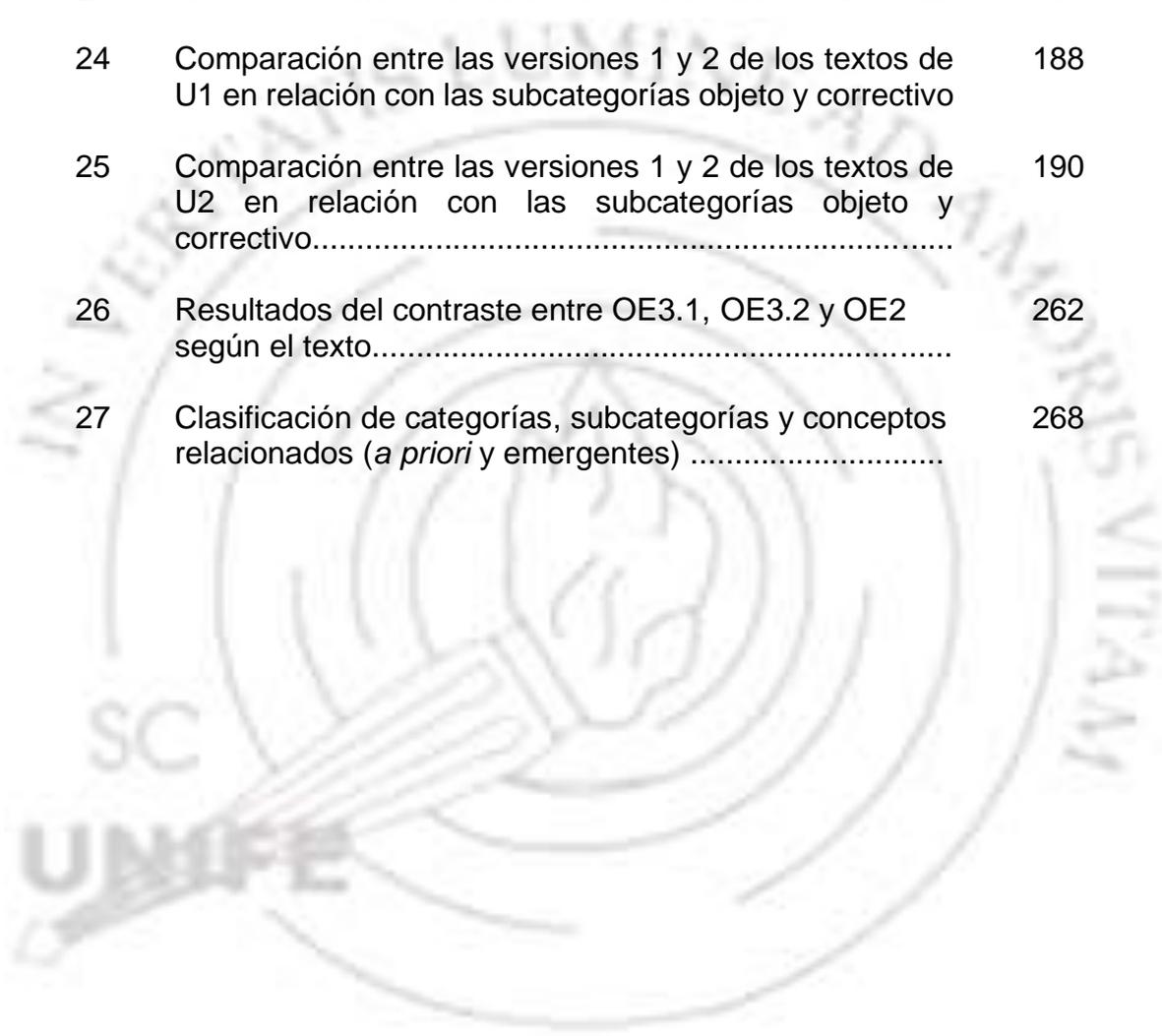
4.2. Resultados en función del objetivo general (OG)	265
4.2.1. Relación entre las categorías, subcategorías y conceptos identificados en el OE1 y OE3.....	266
4.2.2. Percepciones en relación con los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica (DEA)	272
4.2.3. Percepciones vs. práctica para comprender los efectos del CE en el DEA.....	276
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	278
5.1. OE1: Percepciones de los estudiantes sobre el valor del CE en el DEA .	278
5.2. OE2: Formulación de las características de los comentarios escritos (CE) que utilizan los docentes.....	281
5.3. OE3: Formulación de las características de los comentarios escritos (CE) que favorecen el desarrollo de la escritura académica (DEA)	284
5.4. OG: Comprender los efectos de los CE en el DEA	286
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	291
6.1. Conclusiones	291
6.2. Recomendaciones	296
REFERENCIAS	300
APÉNDICE	307



LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Concepciones de la escritura y sus facetas.....	34
2	Procesos cognitivos de la fase de planificación y sus microhabilidades.....	53
3	Procesos cognitivos de la fase de revisión y sus microhabilidades.....	59
4	Categorías y subcategorías para clasificar los CE.....	84
5	Lista codificada de los docentes de U1 y U2.....	99
6	Lista codificada de estudiantes de U1 y U2 seleccionados para el grupo focal.....	100
7	Lista codificada de estudiantes de U1 y U2 que participaron en la entrevista en profundidad.....	101
8	Lista codificada de participantes de U1 y U2: docentes y estudiantes.....	102
9	Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes.....	105
10	Categorías, subcategorías e indicadores.....	108
11	Preguntas para la guía focal.....	111
12	Preguntas para la guía de entrevista para los docentes	119
13	Técnicas e instrumentos en relación con el logro de los objetivos específicos.....	124
14	Lista codificada de expertos que participaron en la validación de instrumentos.....	126
15	Cambios realizados en la guía del grupo focal a partir de la evaluación de juicio de expertos.....	128
16	Objetivo general (OG) y objetivos específicos (OE)	144
17	Número de estudiantes de las U1 y U2 que participaron en la entrevista y el grupo focal.....	146
18	Número de textos de las U1 y U2 de los que se extrajó los CE de los docentes.....	196

19	Número de CE simples de los textos de U1 y U2.....	197
20	Clasificación de CE de las U1 y U2.....	199
21	Ejemplos de CE encontrados en U1 y U2.....	183
22	Diferencias entre las características de los CE de las U1 y U2.....	185
23	Número de textos revisados en ambas universidades...	187
24	Comparación entre las versiones 1 y 2 de los textos de U1 en relación con las subcategorías objeto y correctivo	188
25	Comparación entre las versiones 1 y 2 de los textos de U2 en relación con las subcategorías objeto y correctivo.....	190
26	Resultados del contraste entre OE3.1, OE3.2 y OE2 según el texto.....	262
27	Clasificación de categorías, subcategorías y conceptos relacionados (<i>a priori</i> y emergentes)	268



LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Enfoques didácticos de la expresión escrita.....	46
2	Fases de la escritura y el mecanismo de control según el enfoque procesal.....	50
3	Clasificación de la retroalimentación.....	69
4	Relación entre las categorías CE y DEA.....	87
5	Selección de casos de estudios.....	104
6	Procesamiento y análisis de información recogida de las entrevistas y grupos focales.....	132
7	Procesamiento y análisis de la información recogida en la entrevista a docentes.....	135
8	Procesamiento y análisis de la información a partir de la información recogida de los comentarios escritos.....	138
9	Procesamiento y análisis de la información recogida a partir de los textos de estudiantes.....	140
10	Procesamiento y análisis global de la información recogida.....	142
11	Red a partir de la subcategoría <i>valor del comentario</i> escrito (CE) de U1.....	148
12	Red a partir de la subcategoría <i>CE en la fase de textualización</i> de U1.....	150
13	Red a partir de la subcategoría <i>comentarios metalingüísticos directos</i> de U1.....	153
14	Red a partir de la subcategoría <i>valoración de los comentarios escritos</i> (CE) de U2.....	160
15	Red a partir de la subcategoría <i>comentarios metalingüísticos directos</i> de U2.....	164
16	Red a partir de la subcategoría <i>comentarios sobre la estructura</i> de U2.....	166

17	Texto U1_D1_G2 (versión 1) con CE.....	193
18	Versión 2 del texto U1_D1_G2.....	196
19	Texto U1_D2_G2 (versión 1) con CE.....	197
20	Versión 2 del texto U1_D2_G2.....	199
21	Fragmento del texto U2_D1_E2 (versión 1) con CE.....	201
22	Fragmento de la versión 2 del texto U1_D1_E2...	207
23	Fragmento del texto U2_D2_E1 (versión 1) con CE.....	208
24	Fragmento de la versión 2 del texto U2_D2_E1....	213
25	Fragmento del texto U2_D2_E2 (versión 1) con CE.....	214
26	Fragmento de la versión 2 del texto U2_D2_E2....	216
27	Fragmento del texto U2_D3_E1 (versión 1) con CE.....	217
28	Fragmento de la versión 2 del texto U2_D3_E1....	221
29	Red de citas sobre la subcategoría <i>valoración de los CE</i> (docentes) de U1.....	224
30	Red de citas sobre la subcategoría <i>comentario directo</i> (docentes) de U1.....	230
31	Red de citas sobre la subcategoría <i>valoración de comentarios escritos</i> (docentes) de U2.....	237
32	Red de citas sobre la subcategoría <i>comentario directo</i> (docentes) de U2.....	240
33	Red de citas sobre la subcategoría <i>comentario que expresa consejo</i> (docentes) de U2.....	245
34	Red de citas sobre la subcategoría <i>comentario sobre el contenido</i> (docentes) de U2.....	250
35	Red de citas sobre la subcategoría <i>comentario sobre la estructura</i> (docentes) de U2.....	251
36	Relación entre las categorías, subcategorías y conceptos identificados en el OE1 y OE3	271

INTRODUCCIÓN

“La forma como yo ahora retroalimento ... no es algo que yo haya aprendido en la universidad. Es el resultado de la experiencia en parte ... de la oportunidad que he tenido de trabajar como asistente de docentes y ver sus estilos, ¿no?, de corrección y revisión” (U1_D1).

Uno de los desafíos más grandes para los docentes es que los estudiantes logren el dominio de la competencia de la escritura, ya que es necesaria para la construcción y la transformación de conocimientos, lo que es indispensable, a su vez, para el logro de aprendizajes. Si bien es una preocupación que tienen en común la educación básica regular (EBR) y la superior, en esta última, la escritura adquiere sus propios matices, por lo que es necesario que se realicen estudios especializados al respecto que favorezcan el desarrollo de la escritura académica. Una estrategia para esto es el uso de los comentarios escritos en la revisión de los textos de los estudiantes. Sin embargo, todavía hay pocos estudios que relacionen los comentarios escritos con el desarrollo de la escritura académica en los contextos en los que se usan el español.

Por ello, esta investigación, de carácter cualitativo, que tiene como diseño principal el estudio de casos y como complementario la teoría fundamentada, pretende responder a cómo influye el comentario escrito (CE) en el desarrollo de la escritura académica (DEA) de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.

A partir del problema de investigación presentado, se ha planteado el objetivo general comprender los efectos del CE en el DEA de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima. Para lograrlo, se han planteado tres objetivos específicos: (1) conocer sus percepciones sobre el valor del CE en el DEA; (2) caracterizar los CE que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de estos estudiantes; y (3) caracterizar los CE que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.

Para una mejor comprensión del proyecto, su contenido se ha estructurado en cinco capítulos: (1) el problema de investigación, en el que se presenta el problema de investigación, la justificación, delimitación y limitaciones, y objetivos; (2) el marco teórico, en el que se exponen los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas asociadas con la investigación, definición de términos e hipótesis de trabajo; (3) el método, en el que se describe el diseño, los participantes, los instrumentos, y el procesamiento y análisis de información; (4) los resultados, en los que se presentarán los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos para cada objetivos específico y los resultados para el objetivo general; (5) la discusión de resultados, en la que se contrastarán los resultados con los antecedentes y el marco teórico revisado; y (6) las conclusiones y recomendaciones, que evidenciará las ideas más importantes rescatadas de la investigación, la importancia de esta investigación y se incluirán sugerencias para seguir investigando sobre este tema o temas afines.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este capítulo es presentar el problema de la investigación a partir de su planteamiento, justificación, delimitación y limitaciones, y sus objetivos.

1.1. Planteamiento del problema

La escritura es fundamental para el desarrollo de otras habilidades y competencias en el ámbito académico, pues ella, desde un enfoque epistémico, favorece la construcción de nuevos conocimientos. Sin embargo, aún las universidades en el mundo no han logrado que sus estudiantes dominen la escritura académica y la prueba de ello se puede identificar en que muchos no logran concluir sus trabajos de tesis o se demoran mucho en lograrlo. Esta situación no es ajena a las instituciones educativas peruanas. Aunque no hay estudios nacionales sobre la competencia de la escritura en las universidades, como sí ocurre en la Educación Básica Regular (EBR), puede resultar interesante conocer los resultados de un estudio en una universidad peruana.

Una investigación de Ñañez y Lucas (2017) tenía como finalidad evaluar el nivel de escritura de textos académicos a estudiantes que acababan de ingresar a la Universidad Nacional de Cañete a partir de cinco categorías: (1) claridad y orden, (2) corrección y propiedad, (3) uso de léxico técnico apropiado, (4) originalidad y estilo adecuado y (5) etapas de la redacción. A partir del análisis, se concluyó que presentan dificultades serias en todas estas categorías

cuando redactan estos textos. Si bien los resultados corresponden a un grupo específico, pueden reflejar, de alguna manera, la situación de los universitarios en general en relación con el dominio de la escritura.

Los estudiantes del primer curso de redacción de gran parte de las universidades, públicas y privadas, presentan dificultades en el dominio de conocimientos básicos, como el verbo y la elaboración de oraciones, para el desarrollo de la escritura académica, propósito de las universidades. Por ese motivo, se les dificulta elaborar párrafos. Este problema que se evidencia en los estudiantes que empiezan la educación superior se debe a la necesidad de una alfabetización académica, que es definida por Carlino (2013, citado por Carlino, 2017) de la siguiente manera: “procesos de enseñanza que permiten a los estudiantes acceder al saber producido por las disciplinas y apropiarse de las formas de leer y escribir propias de ellas” (p. 31). Por ello, es importante seleccionar las estrategias adecuadas que favorezcan el desarrollo de la escritura académica.

Las universidades, que no desconocen esta situación, han implementado diferentes estrategias en sus cursos de redacción, por ejemplo, el trabajo colaborativo y la escritura por proceso (planificación, textualización y reescritura). Estas estrategias, sin embargo, necesitan acompañamiento y una retroalimentación formativa por parte de los docentes. Uno de los recursos de la retroalimentación formativa es el **comentario escrito**, de ahora en adelante **CE**, que es definido como “recurso dialógico orientado a guiar la escritura de los escritores que se adentran en el aprendizaje de un género nuevo” (Tapia, 2014,

p. 255). Los CE son anotaciones de al menos una palabra, ya sean manuales o electrónicas, que ayudan a que el escritor ajuste su texto a los estándares de calidad esperados por la comunidad académica (Tapia et al., 2016). Sin embargo, la formación inicial del profesorado no contempla como curso específico la preparación para esta tarea, por lo que el maestro ha aprendido a retroalimentar de manera escrita a partir de su experiencia como aprendiz y como docente.

A pesar de que los docentes conocen sobre la importancia de la retroalimentación formativa, se puede percibir que no tienen claridad sobre cómo realizar esta tarea. En el caso de las universidades privadas en las que se realizó esta investigación, no hay criterios comunes ni claros entre los diferentes profesores para retroalimentar de manera escrita los esquemas de redacción y los textos de los estudiantes. Entonces, se les deja a los docentes decidir cómo llevarlo a cabo, lo que podría ser beneficioso en algunos casos, pero en otros probablemente no. La situación manifestada podría ser uno de los factores que influyen en el resultado de los alumnos, que es el **desarrollo de la escritura académica**, de ahora en adelante DEA.

Por ello, el propósito de este estudio cualitativo fue comprender los efectos del comentario escrito (CE) en el desarrollo de la escritura académica (DEA) de estudiantes de redacción del primer ciclo. Este se formuló en la siguiente pregunta de investigación: **¿cómo influye el comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo de 2021 de dos universidades privadas de Lima?**

Para responder a estas preguntas, se propusieron otras más específicas:

- ¿Cuáles son las percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima?
- ¿Cuáles son las características de los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima?
- ¿Cuáles son las características de los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima?

1.2. Justificación de la investigación

La investigación es significativa desde varias perspectivas. A continuación, se explican las razones con mayor detalle.

Desde un punto de vista teórico, proporciona información especializada sobre el uso del CE, como recurso de la retroalimentación formativa, para el DEA, que no debe ser solo concebida como una herramienta para reproducir ideas, sino para construir conocimientos que permitan a los estudiantes seguir

aprendiendo (Villalón, 2010) y convertirse en profesionales competentes para el país.

Desde el punto de vista práctico, ofrece información específica sobre cómo los docentes pueden realizar una retroalimentación formativa mediante el CE para mejorar la escritura académica de los estudiantes que inician la vida universitaria.

Metodológicamente, la caracterización de los CE se puede usar en el diseño y ejecución de propuestas didácticas sobre escritura académica que se podrían aplicar en las instituciones en las que se realizó el estudio y en otras instituciones cuya población presente una problemática similar.

Desde un punto de vista curricular, esta investigación puede favorecer el uso del CE como recurso de la retroalimentación en los cursos de redacción de las universidades y la inclusión de la preparación en retroalimentación escrita en los cursos de formación inicial del profesorado.

Científicamente, el conocimiento recogido a partir de este estudio permite la profundización de los conocimientos sobre la didáctica de la escritura y la retroalimentación escrita, que pueden ser útiles para los docentes dedicados a la enseñanza de la escritura.

Institucionalmente, a partir de los resultados de esta investigación, el equipo de redacción de las universidades puede diseñar propuestas que

permitan la formación de docentes en la aplicación de la estrategia de los CE en sus sesiones de clase relacionadas con escritura.

Al entender el significado de las experiencias de retroalimentación o comentarios escritos de los estudiantes, se puede comprender mejor su efecto en el desarrollo de la escritura académica, lo que favorece la aplicación de mejores estrategias en el acompañamiento del aprendizaje de la escritura.

Por último, a corto plazo, puede beneficiar a los estudiantes del primer curso de redacción de estas universidades, ya que los docentes pueden tomar en cuenta las recomendaciones recibidas a partir de esta investigación para incluirlas en las retroalimentaciones que realicen. A mediano plazo, puede beneficiar a los alumnos de todos los cursos de redacción de la universidad, puesto que los CE son necesarios en todas asignaturas para que los estudiantes puedan mejorar sus textos. A largo plazo, todos los cursos relacionados con la elaboración de textos podrían aprovechar los CE, un recurso de la retroalimentación formativa, para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación

A continuación, se expone la delimitación del estudio en cuanto a espacio, tiempo y contexto, y luego se señalan las limitaciones que se suscitaron en su aplicación.

1.3.1. Delimitación de la investigación

La investigación se realizó en dos universidades de Lima: una ubicada en el distrito de Ate y la otra en el distrito de Pueblo Libre. Según el Censo de 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática [INEI], 2018), la población de Ate es de 599 196 habitantes y de Pueblo Libre, de 83 323. En Ate, solo el 49.3 % ha concluido la educación secundaria y el 35.5 %, la educación superior. Además, aún el 2.2 % de la población es analfabeta. Asimismo, el 12.12 % de su población tiene como lengua materna una distinta al castellano. En Pueblo Libre, solo el 21.8 % ha concluido la educación secundaria y el 65.8 %, educación superior. El 0.5 % de los habitantes son analfabetos y 3.23 % tiene como lengua materna una diferente al castellano. Como se puede notar, se trata de dos diferentes contextos, a pesar de que ambas universidades se ubican en Lima.

El estudio se realizó en el primer curso de redacción de dos instituciones educativas de nivel superior privadas. En la universidad de Ate, de aquí en adelante U1, el curso es solo obligatorio para los estudiantes que no alcanzaron un puntaje adecuado en la sección de Lenguaje del examen de admisión de la institución. En la universidad de Pueblo Libre, de aquí en adelante U2, la asignatura es obligatoria para todas las carreras. Tanto U1 como U2 tienen como propósito desarrollar la escritura académica, pero los docentes no tienen precisiones exactas de parte de sus coordinadores de cómo deben retroalimentar los textos de sus estudiantes, por lo que cada profesor realiza los comentarios escritos según sus propios criterios y experiencia. Además, existen diferencias en las metodologías de cada curso que se deben especificar.

En el caso de la primera, se trata de un curso de cuatro horas pedagógicas a cargo de un solo docente. Este tiene como objetivo que el estudiante elabore diferentes textos de dos párrafos explicativos con sentido y coherencia. Se realizan textos individuales y cooperativos sobre temas sociales, como la deserción universitaria o el embarazo adolescente, y se sigue el enfoque didáctico procesal: planificación del texto, escritura y reescritura a partir de la retroalimentación escrita del docente. En el caso de la segunda, el curso es de cuatro horas pedagógicas, que se distribuyen entre dos docentes: uno de teoría y otro de práctica. El objetivo es la elaboración de un ensayo humanístico sociocultural, cuyo tema es elegido por el estudiante y se busca analizarlo a partir de dos conceptos teóricos también elegidos por este. Asimismo, se sigue el enfoque didáctico procesal, pero el docente de práctica es el encargado de revisar los avances del texto y brindar retroalimentación escrita y oral, de manera que el estudiante puede mejorar su texto y presentar su versión final.

El estudio pretende introducir un nuevo enfoque en relación con la retroalimentación escrita en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes de los primeros cursos de redacción de las universidades, de manera que las instituciones educativas superiores puedan plantear propuestas adecuadas para sus estudiantes.

1.3.2. Limitaciones de la investigación

En la realización de este estudio, se encontraron tres dificultades principales:

La primera se relaciona con los acuerdos a los que se debían llegar con las instituciones para conseguir la autorización de aplicación de la investigación. En U1, debido a que se trata de una institución con varias sedes, para obtener los permisos, se tuvo que coordinar tanto con las autoridades de la sede central como con los directivos de la sede de Ate. En U2, al tratarse de una institución más pequeña, realizar las coordinaciones fue menos complicada, pero los profesores implicados disponían de poco tiempo para coordinar.

La segunda dificultad se vinculó con el hecho de que los cinco instrumentos fueron diseñados específicamente para esta investigación. En esa medida, se requirió más tiempo para su elaboración, validación por expertos y corrección final.

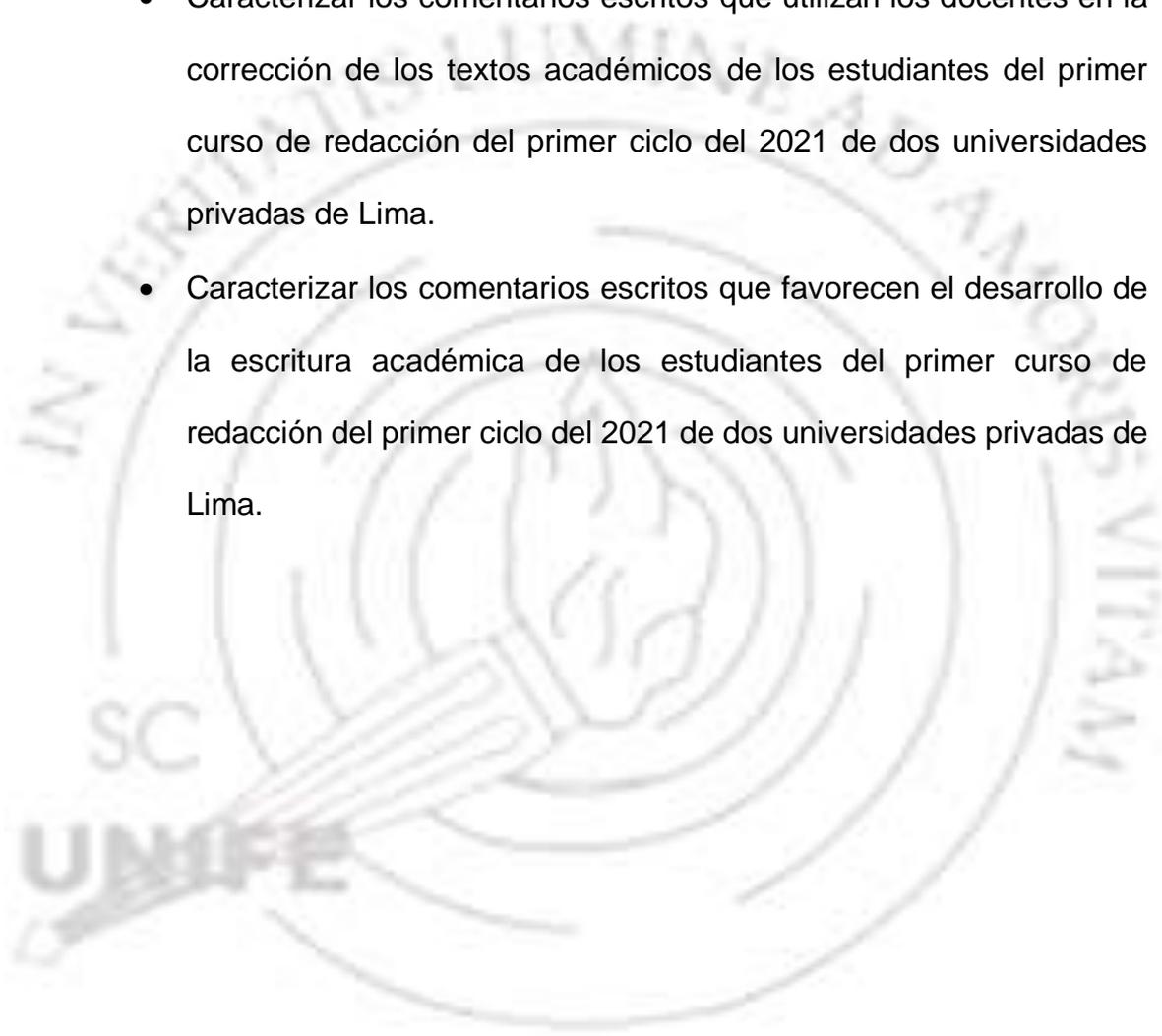
La tercera dificultad se asoció con la elección de tres fuentes de información diferentes para contrastar las perspectivas (docentes, estudiantes y documentos), lo que permitió tener una visión integral sobre la problemática de estudio, pero la aplicación de los instrumentos, y el procesamiento y análisis de los datos tomó más tiempo del esperado.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general. Comprender los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Conocer las percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.
- Caracterizar los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.
- Caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este apartado, se expondrá la información recopilada que ha servido como sustento a la teoría que se usó para iniciar la investigación y la necesaria para el análisis de los resultados obtenidos.

2.1. Antecedentes de la investigación relacionados con el desarrollo de la escritura académica y el comentario escrito

Se exponen algunos estudios nacionales e internacionales vinculados con el desarrollo de la escritura académica (DEA) y el comentario escrito (CE), una de las estrategias de la retroalimentación formativa.

2.1.1. Antecedentes internacionales

A continuación, se exponen seis investigaciones internacionales sobre las categorías CE y DEA.

Tapia-Ladino et al. (2020), en una investigación exploratoria descriptiva, con enfoque cualitativo, aunque con alcance cuantitativo, y diseño de estudio de caso, tenían como objetivo identificar los resultados del análisis de las acciones ejecutadas por estudiantes universitarios frente a los comentarios escritos (CE) recibidos por sus profesores guías. Los participantes estuvieron conformados dos académicos de Programas de Pedagogía en inglés de dos universidades de la ciudad de Concepción (Chile), quienes estaban a cargo de la guía del trabajo

de los tesisistas. Cada académico guio un seminario y se encargó de comentar de manera escrita tres borradores, de los cuales se obtuvo 434 CE. A partir de la taxonomía de Faigley y Witte (1981), analizaron la versión final del texto en relación con la respuesta frente a los CE: adopción de las indicaciones (adición, sustitución, permutación, consolidación y eliminación), no adopción o supresión de las sugerencias ofrecidas para mejorar el escrito. Las autoras hallaron que los estudiantes adoptan la mayoría de las sugerencias ofrecidas y las acciones más comunes son la consolidación y la sustitución en el escrito. También encontraron una relación entre la forma en la que se hacen los CE y las acciones de los estudiantes: si se incluían órdenes se hacían adiciones y si se colocaban preguntas, reformulaciones en el texto.

Herrera-Núñez (2020), en su investigación en el curso de Comunicación Académica de una universidad pública de Chile, tenía como propósito identificar el nivel de influencia de los CE de escritores experimentados (docentes) y pares en la escritura (compañeros) del texto final. La metodología es el análisis de contenido de los informes y un texto de reflexión sobre el aprendizaje. El autor se basó en la taxonomía de Faigley y Witte (1981), y el análisis temático sobre el tipo de comentarios de revisión y la escritura reflexiva. En la pesquisa, participaron 50 estudiantes del primer año, a partir de los cuales se recolectaron 50 textos finales, dos borradores del proceso de elaboración de una investigación, una rúbrica de CE de los pares y los CE de los expertos. Entre los principales hallazgos, se encontraron que tanto la recepción como la elaboración de CE inciden en la mejora de la calidad de la escritura y, además, generan actitudes más positivas hacia la escritura.

Arancibia et al. (2019) describieron los comentarios escritos de doce docentes guías de tesis retroalimentaron tres borradores sucesivos de sus tesis. Este estudio es parte de una investigación mayor, que se llevó a cabo en cuatro carreras de pedagogía de dos universidades de la ciudad de Concepción, en Chile. El diseño de la investigación es descriptivo cuantitativo con alcance exploratorio. Se utilizaron las categorías “comentarios correctivos”, “de ajuste al género” y “objeto del comentario” para analizar qué comentan los docentes; y para describir cómo comentan, las categorías “atenuación” y “modo”. Los resultados revelaron que los profesores retroalimentan los distintos aspectos de la escritura, con énfasis especial en el ajuste a las características del género y al uso de la lengua de los borradores presentados. El rol que asumen en los comentarios es de expertos, pues consiste en corregir, dar órdenes o emitir juicios, y actuar como transmisor del género tesis.

Tehrani (2018) tenía como propósito investigar un procedimiento de formación a través del cual los estudiantes de idiomas puedan desarrollar la confianza en sí mismos, estar motivados, mejorar la calidad de los ensayos, adquirir competencia comunicativa a través de la escritura y seguir la retroalimentación. Esta investigación con enfoque cuantitativo y descriptivo se realizó con 22 estudiantes de English Language Teaching (ELT) de tercer grado de la Universidad UFUK en Turquía. Todos ellos recibieron retroalimentación de sus compañeros en sus cursos de escritura. El cuestionario que evalúa la actitud de los estudiantes sobre dar y recibir retroalimentación escrita consta de tres partes: la primera está relacionada con la retroalimentación de los compañeros,

la segunda hace referencia a la recepción de estos comentarios; y la última parte está vinculada con la recepción de la retroalimentación del profesor y sus beneficios para aprender y motivarlos. Las ideas expresadas a través del cuestionario revelaron que los estudiantes de ELT tienen una actitud mayoritariamente positiva hacia el uso de la retroalimentación del maestro en el caso de obtener puntos útiles, aprender de ellos, pensar en ellos antes de escribir, encontrarlos motivados y hacer modificaciones en sus escritos.

Tapia-Ladino et al. (2017) tenían, en su investigación con metodología de estudio de caso descriptivo con alcance cuantitativo, como propósito caracterizar un tipo de retroalimentación escrita denominado *comentarios escritos de ajuste al género* (CEAG). Para ello, analizaron un corpus de 1061 CEAG realizados por 12 académicos a 3 borradores de tesis de 4 carreras de pedagogía de dos universidades chilenas durante un semestre. A partir del análisis de estos CEAG, se obtuvo que los docentes son conscientes de la importancia de ofrecer retroalimentación orientada a que la tesis se ajuste progresivamente a las convenciones del discurso académico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A partir de la revisión de la literatura, se puede afirmar que, en el caso de Perú, no existen numerosas investigaciones que relacionen el desarrollo de la escritura académica y el comentario escrito. A continuación, se presentan las que se relacionan con estas categorías.

Calvi del Risco (2019) tenía como propósito analizar cómo la retroalimentación eficaz favorece la mejora de la calidad de escritura de los alumnos de secundaria. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de un colegio privado de Lima con Bachillerato Internacional. El método de investigación fue el estudio de caso con enfoque mixto. Los instrumentos usados fueron cuadros matrices para medir el desarrollo de las habilidades escritas de los grupos a partir de la retroalimentación de sus docentes en tres pruebas escritas. A partir del análisis de sus datos, concluyó en que, si se utiliza una retroalimentación eficaz, el nivel del logro de los estudiantes en la escritura puede mejorar de un texto a otro.

Montañez y Bravo (2019) tenían como objetivo demostrar la efectividad del programa experimental “Redacta, cachimbo” en la mejora del nivel de redacción de estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada limeña. Este estudio tiene un enfoque cualitativo y un alcance secuencial y probatorio. Su diseño fue cuasiexperimental: tenían un grupo experimental y uno de control. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos que ingresaron en el ciclo 2017-2 a la Facultad de Estudios Generales Ciencias: 13 de ellos fueron parte del programa experimental y 27, del grupo de control. A partir del análisis de los datos, se llegaron a dos resultados principales: el nivel de redacción de los estudiantes antes de la aplicación del programa era deficiente; y se ha comprobado que el programa ha sido eficaz para incrementar el nivel de redacción en tres dimensiones (contenido, léxico y sintaxis) en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

Muñoz (2019) buscaba comparar la redacción académica de estudiantes de Psicología y Educación de una universidad privada limeña. Para ello, se empleó el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal, a nivel descriptivo-comparativo. El instrumento que se utilizó tenía como finalidad cuantificar la variable de la investigación mediante el análisis de textos. La muestra estuvo conformada por 74 estudiantes: 35 de la carrera de Psicología y 39 de la Educación. Se demostró que existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en la redacción general y que los de Psicología poseían mayor índice de media en comparación con los de Educación.

Sarmiento (2019) realizó una investigación basada en el diseño (IBD), cuya finalidad es proponer mejores a problemas reales identificados en la práctica docente. Por ello, presentó la experiencia de innovación en las prácticas de un curso del área de Lenguaje de Estudios Generales de una universidad privada limeña. Esta propuesta tenía el objetivo de plantear algunos principios que favorecieran el desarrollo eficaz de la escritura colaborativa en las clases de prácticas para mejorar la escritura académica individual, específicamente del uso de los referentes para cohesionar el texto. La duración del proyecto fue de doce horas distribuidas en seis semanas. En clase, realizaban sus avances de manera colaborativa y, fuera de ella, trabajaban mediante la plataforma de Google Drive. Como instrumentos de medición, se usaron cuestionarios de valoración y una guía de entrevista para el grupo focal. Además, se realizó un análisis documental de las evaluaciones pre- y postest sobre el desempeño individual en la escritura antes y después del trabajo colaborativo. Como conclusión, la autora afirma que

la metodología colaborativa aplicada es eficaz para mejorar el uso de los elementos de referencia en la escritura académica.

Arcela (2017) estudió la práctica social de la retroalimentación en los exámenes parciales de segundo ciclo de un programa de Humanidades en una universidad limeña durante el ciclo 2015-2. Su objetivo era rastrear cómo se presentan las valoraciones en la retroalimentación en las universidades y observar si hay diferencias entre las que se usan para los alumnos del programa Beca 18 y los estudiantes con otras modalidades de ingreso. Como técnicas de investigación, se utilizó el análisis de contenido de los comentarios de los exámenes parciales, entrevistas semiestructuradas a tres profesores de los cursos de Ética, Historia y Lengua. A partir del análisis de los datos recolectados, se llegaron a las siguientes conclusiones: (1) preferencia por parte de los profesores por editar los textos de sus estudiantes y esto se hace más evidentes en los exámenes de los estudiantes de Beca 18, a pesar de que no sabían que se trataba de ellos; (2) prevalencia de la evaluación negativa como forma de retroalimentación; (3) escaso nivel de afiliación por parte de los docentes hacia los alumnos (uso de los nombres de los estudiantes, la primera persona plural, empatía hacia las emociones de los alumnos); y (4) ausencia de dialogicidad en las retroalimentaciones.

2.2. Bases teóricas

Los conceptos principales en los que se basa esta investigación son el desarrollo de la escritura académica (DEA) y el comentario escrito (CE). Sobre

el DEA, se abordará su definición, y su relación con la alfabetización académica y el enfoque didáctico procesal. En relación con el CE, una estrategia del enfoque de la evaluación formativa, se expondrá su definición, sus características y sus tipos. Finalmente, se presentará la relación entre ambas categorías: DEA y el CE.

2.2.1. El desarrollo de la escritura académica (DEA)

Si se toma en cuenta que la escritura académica se viene investigando desde hace algunas décadas, es momento de evaluar cuánto han transformado estos estudios la forma de concebir la escritura académica y, posteriormente, de enseñarla, lo que está vinculado con esta investigación.

Por ello, en los siguientes apartados, para comprender en qué consiste el desarrollo de la escritura académica, se presenta, en primer lugar, la definición de este constructo y, en segundo lugar, la definición de *alfabetización académica*.

2.2.1.1. Definición del desarrollo de la escritura académica

Para definir el constructo *desarrollo de la escritura académica (DEA)*, es preciso tener clara la concepción del término de *escritura académica*, conocer las concepciones sobre estas, identificar sus características y definir el concepto de *metaescritura*.

Villalón (2010) considera que la escritura académica es la que se emplea en diferentes contextos educativos formales y no formales, y su objetivo es aprender contenidos curriculares. La escritura académica, según Villavicencio (2018), es:

una práctica social, llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica (estudiantes, docentes y académicos especializados en cierta disciplina), su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), contenido (temas, vocabulario), y funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir), que están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones con la academia y las identidades individuales que se manifiestan a través de la escritura (p. 78).

Para Aznares y Montealegre (2018), esta hace referencia a los textos escritos con diferentes propósitos sociales que se producen en las universidades. En esta investigación, se restringirá el término *escritura académica* a la educación superior, debido a las características que se les exigen a los estudiantes.

Elaborar estos tipos de textos no solo implica, como a veces se cree erróneamente, transcribir el conocimiento (“decir el conocimiento”), sino de construirlo, deconstruirlo y reconstruirlo (“transformar el conocimiento”). Estas dos formas de entender la escritura hacen referencia a las concepciones sobre esta: reproductiva y epistémica, respectivamente, que surgen a partir de las teorías implícitas definidas como “ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, y subyacer a ellas” (Pozo et al., 2006, citados por Navarro y Mora-Aguirre, 2019, p. 3). Ambas concepciones de la escritura se

fundamentan en los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987), según Gaeta et al. (2020).

La concepción reproductiva de la escritura surge a partir de la teoría implícita interpretativa, que concibe al conocimiento como una transcripción o copia directa de la realidad o de una estructura conceptual previamente construida (Navarro y Mora-Aguirre, 2018). En otras palabras, el estudiante realiza procesos cognitivos que favorecen el procesamiento de la información, pero no hay construcción de nuevos conocimientos. Para la concepción reproductiva, la escritura es una herramienta para transmitir y reproducir lo que se sabe (Gaeta et al., 2020). En este caso, los textos que se solicitan tienen como fin comprobar cuánto han leído y si dominan o no el contenido del texto. Tener una buena memoria bastaría para esta concepción de la escritura.

La concepción epistémica de la escritura surge de la teoría implícita constructiva, que reconoce que existen saberes múltiples, el perspectivismo y el relativismo. Entonces, debido a que el conocimiento se construye en un contexto, es relativo. El estudiante requiere, para aprender, realizar procesos mentales que le permitan la reconstrucción de sus representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido. Además, implica la autorregulación de sus procesos cognitivos y un ajuste de sus procesos metacognitivos: aprendizaje constructivo (Hernández et al., 2020). Entonces, para la concepción epistémica, la escritura es una herramienta conceptual. Mediante ella, el estudiante puede construir y transformar conceptos (Gaeta et al., 2020), lo que a la larga garantizará el desarrollo de un aprendizaje significativo. En este caso, el docente solicita textos

que permitan que el estudiante pueda no solo informar lo que ha leído, sino que debe deconstruir, construir y reconstruir conocimiento nuevo (Villalón, 2010).

Es, precisamente, la concepción epistémica sobre la escritura la que está presente en los textos académicos que se exigen en la universidad, por lo que su elaboración implica, a su vez, el desarrollo de habilidades complejas.

A continuación, se presenta la Tabla 1, en la que se muestran con mayor claridad las diferencias entre las acciones y pensamientos de los estudiantes en relación con sus concepciones de la escritura académica.

Tabla 1

Concepciones de la escritura y sus facetas

Facetas	Escala	
	Reproductiva	Epistémica
Usos y funciones	Para saber si un texto está bien escrito, siempre hay que tener en cuenta los mismos criterios.	Aunque tenga que escribir porque me lo piden, escriben sobre todo para mí mismo/a.
	Si un texto está correctamente escrito, a todo el mundo le resulta útil.	Escribir me ayuda a ver la complejidad de las ideas.
	Lo principal para escribir bien es no cometer faltas, tener buena letra y expresar todo lo que se quiere decir de forma exacta.	Escribir me ayuda a entender mejor lo que estoy pensando.
	Me parece que lo único importante en un texto es que aparezcan todas las ideas principales de forma lógica.	Cuando estoy leyendo algo que quiero aprender suelo tomar notas, hacer resúmenes, etc.
	Si quisiera escribir mejor, solo tendría que practicar mucho.	Plantearse para qué estás escribiendo y cuál es la mejor forma de conseguirlo te ayuda a escribir mejor.

Planificación y textualización	Termino de escribir un texto cuando se me acaban las ideas, cuando ya no se me ocurre qué más decir.	Aunque tenga muchas ideas sobre lo que tengo que escribir, creo que todavía queda trabajo hasta que las ponga por escrito.
	Mientras voy escribiendo solo pienso en qué ideas tengo que decir.	Mientras escribo tengo en mente a quién le estoy escribiendo.
	Una vez que sé qué ideas tengo que contar, me parece que el texto está casi hecho.	Suelo tomar notas antes de escribir.
	Si te sabes bien lo que tienes que contar puedes escribir un texto perfectamente.	A la hora de escribir, me ayuda imaginarme quién va a leer el texto.
	Cuando respondo por escrito, normalmente escribo directamente todo lo que tengo que decir.	No escribo igual sobre un mismo tema si tengo que convencer a alguien sobre algunas ideas que si tengo que explicárselas.

Facetas	Escala	
	Reproductiva	Epistémica
Revisión y modificaciones	Solo releo lo que he escrito cuando he terminado el texto.	Cuando tengo que hacer trabajos hago varias versiones antes de llegar al texto que finalmente entrego.
	Doy por terminado el texto cuando he terminado de poner todas las ideas y lo he repasado para ver si no hay faltas ni repeticiones.	Cuando relees un texto a veces parece que una idea debería ir en otro lugar.
	Al volver a leer lo que he escrito, lo que más corrijo son palabras y faltas.	Cuando releo lo que estoy escribiendo las ideas se vuelven más claras.
	Cuando releo el texto es solo para hacer pequeños cambios.	Me gusta que alguien más lea mi texto antes de entregarlo para ver si se entiende.
		Cuando releo el texto, muchas veces se me ocurre una forma mejor de decir una idea.

Nota. Esta tabla pertenece a Villalón (2010, p. 226).

Como se puede notar, la concepción epistémica promueve el uso de la escritura como herramienta para transformar el conocimiento en contraposición con la concepción reproductiva, que implica solo reproducir el conocimiento.

El docente universitario, y no solo el que tiene a cargo cursos de redacción, entonces, debe ser consciente de su concepción de la escritura, pues esta influirá de manera directa en la forma cómo decida enseñar a escribir a sus estudiantes y en la concepción de la escritura que ellos asumirán.

La escritura académica, entendida de esta manera, es un trabajo cognitivo complejo que exige al escritor diferentes habilidades, como resumir, sintetizar, criticar, investigar, parafrasear, etc. En otras palabras, el estudiante requiere dominar habilidades complejas (Villavicencio, 2018) que no se logran en la educación básica regular (EBR). Solo así se construyen significados y se transforma el pensamiento, que es la función epistémica de la escritura (González et al., 2019; y Scardamalia y Bereiter, 1992). En esa medida, tiene características específicas, que la diferencian de la escritura en otros niveles educativos.

En esta investigación, se denomina escritura académica a los textos escritos con diversos propósitos, determinadas características que se solicitan en la universidad y cuyo fin es la transformación del conocimiento (concepción epistémica de la escritura).

La escritura académica, como se ha mencionado, es propia del contexto universitario y de los miembros de esta comunidad educativa; sin embargo, la mayoría de las veces, sus características son desconocidas para los estudiantes de primer ciclo, quienes tienen que enfrentarse a la tarea de elaborar una gran cantidad de textos académicos en diferentes cursos y no siempre están preparados para hacer frente a esta tarea. Por ello, es fundamental, como parte de esta investigación, caracterizar la escritura académica.

Según Villavicencio (2018), la escritura académica presenta cuatro características: (1) claridad, comunicación directa de las ideas; (2) precisión, información necesaria, concisa, exacta o indispensable; (3) sencillez, ausencia de afectación; y (4) unidad, presentación de un solo tema en todo el texto y subtemas diferenciados en los párrafos.

Otra de las características del discurso académico es su finalidad comunicativa y rasgos retóricos, que se evidencian en una estructura, un contenido específico, un estilo particular y una audiencia específica de acuerdo con el tipo de texto que se elaborará (Villavicencio, 2018). Por ejemplo, no es lo mismo escribir un ensayo que una monografía o que una tesis, pues cada uno de estos textos tiene un propósito comunicativo y rasgos retóricos diferentes.

Villavicencio (2018), además, precisa que la escritura académica tiene como finalidad difundir el conocimiento disciplinar o científico, y resolver problemas del quehacer profesional. A diferencia de antes, cuando muchas universidades se preocupaban principalmente de formar especialistas en

diferentes disciplinas, hoy, de manera generalizada, las universidades buscan promover la formación de investigadores como herramienta para construir conocimientos en las diferentes áreas del saber. De esta manera, se puede asegurar que habrá nuevos aportes en el campo científico. Sin embargo, no basta solo con conocer la metodología apropiada para aplicar los estudios, sino que los resultados requieren ser difundidos y un medio para hacerlo son las revistas académicas, que exigen la escritura académica.

Asimismo, este tipo de escritura se caracteriza por ser llevada a cabo por varios autores, su especialización, el uso de términos específicos, la abundante información y su audiencia reducida (docente o compañeros de curso). Este último punto es importante porque, aunque la audiencia sea mínima, el tenerla favorece a que el escritor pueda hacerse consciente del tipo de registro que debe usar y no perder de vista el propósito comunicativo del texto (Villavicencio, 2018).

Además, Cassany et al. (2003) distinguen el texto académico de otros textos a partir de estas características:

- Su propósito general es evidenciar conocimientos (evaluación) o presentar resultados de un estudio.
- Su contenido se obtiene de otros textos o de actividades académicas. Exige una construcción epistemológica de la información, es decir, exige una construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de la información que se tiene.
- Se utiliza un lenguaje objetivo, léxico preciso y específico. Además, su registro es formal.

- Su estructura es abierta y debe ser elaborada por el estudiante.
- En el proceso de composición, podría haber limitaciones importantes, como el tiempo, fuentes de consulta, número de autores, etc.
- Su destinatario, la mayoría de veces, es el profesor, quien es el lector y evalúa el texto de sus estudiantes.

Otra característica importante de la escritura académica es que el escritor (emisor) y el lector del texto académico forman parte de la comunidad académica (Villavicencio, 2018). En esa medida, ambos sujetos deben conocer sus características para cumplir con el propósito de cada uno: transmitir un mensaje (escritor) y comprender el mensaje (lector). No obstante, cabe preguntarse quién se encarga de enseñar cómo producir estos tipos de texto a los estudiantes ingresantes, es decir, alfabetizarlos académicamente. La respuesta lógica sería el docente, pero, según los estudios, muchas veces los docentes asumen que los estudiantes ya deberían saber escribir de esta manera cuando ingresan a la universidad.

Entonces, a partir de la definición de la escritura académica y sus características presentadas, hasta este momento, el DEA puede concebirse como el proceso de elaboración de la escritura académica o de textos académicos que se producen en la universidad, lo que inevitablemente está relacionado con el aprendizaje de la escritura académica para lograr la calidad del texto. Este aprendizaje de la escritura académica está asociado con el concepto de *conciencia sobre la escritura*.

No existe una definición precisa sobre este concepto, pero sí hay algunas ideas asociadas a este, que surgieron durante el estudio realizado y que servirán para construir este concepto: autonomía del estudiante en el proceso de escritura, aprendizaje crítico-reflexivo, conciencia sobre el proceso de la escritura y conciencia sobre para quién se escribe. En esta medida, podría vincularse con el concepto de *metaescritura*.

La metaescritura proviene del término *metacognición*, que “fue acuñado por Flavell (1970) y hace referencia al conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos de aprendizaje, es decir, sobre sus propios procesos cognitivos” (Sáenz, 2021, p. 26). Sin embargo, se vincula directamente con los procesos cognitivos relacionados con la escritura y, en esa medida, es una característica de los escritores expertos en contraposición con los escritores novatos, porque reflexionar sobre cómo se escribe favorece el aprendizaje de la escritura (Sáenz, 2021).

Según Jiménez et al. (2015, citados por Jiménez, Alvarado y Calaforra, 2018), el término *metaescritura* se define como “el proceso por el cual el escritor es consciente de qué escribe y cómo escribe; y sabe remediar fallas utilizando estrategias metacognitivas para ello” (p. 307). Esto implica también ser “consciente de las fases de desarrollo de la escritura” (Jiménez et al., 2018, p. 306); es decir, ser consciente del proceso de la escritura en sí. Las fases de la escritura (planificación, textualización y revisión) se explican posteriormente con mayor detalle.

En síntesis, el desarrollo de la escritura académica está asociado con la capacidad de los estudiantes de escribir textos académicos de calidad, que implica también aprender a escribir y, para hacerlo, es importante ser consciente sobre ello, es decir, desarrollar la metaescritura. Una forma de hacerlo es la alfabetización académica, que, a continuación, se explica.

2.2.1.2. Definición de alfabetización académica

La alfabetización académica, de manera sencilla, puede ser definida como la enseñanza del lenguaje académico, que todo miembro de una comunidad universitaria debería dominar para adquirir, a su vez, competencias complejas de sus disciplinas.

Christie (2012); Schleppegrell (2004); Rogers (2004); y Kress (2005), citados en Aznares y Montealegre (2018), están de acuerdo con esta definición, aunque hay ciertos rasgos que son necesarios tomar en cuenta. Para ellos, se trata de “un fenómeno social y cultural relacionado con la *enseñanza-aprendizaje potenciamiento* de diferentes modos del lenguaje: escrito, oral, multimodal, entre otros” (Aznares y Montealegre, 2018, p. 38). Como se puede ver, los autores asumen que la alfabetización académica no solo se restringe a la escritura. En esa medida, al estudiante no solo se le debería enseñar discursos académicos escritos, sino también orales. Además, se hace referencia a otros tipos de lenguaje, como el multimodal, que tampoco se debería dejar de lado. En este estudio, no se hará hincapié en el discurso oral o el lenguaje modal, pues no

están relacionados al tema de estudio; sin embargo, es un campo que también requiere investigación.

Carlino (2013), una de las autoras más consultadas en las investigaciones sobre alfabetización y escritura académica, es mucho más precisa cuando define el término de alfabetización académica, pues lo restringe solo a la lectura y escritura académica, y realiza otras aclaraciones importantes para comprender mejor este proceso:

... proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, 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, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

La lectura y la escritura no son competencias que se adquieren de manera genérica, sino que se deben enseñar de manera explícita como los demás contenidos académicos de los cursos, pues los estudiantes no llegan a la universidad sabiendo escribir textos académicos ni deberían hacerlo. Entonces, los docentes universitarios tienen el deber de utilizar estrategias didácticas pertinentes para que sus estudiantes desarrollen la escritura académica (Navarro, 2018, citado por Navarro y Montes, 2021). Sin embargo, como afirma Bassi (2017), “resulta muy extraña la suerte que corre la escritura académica en las universidades: *ni se enseña ni se aprende*” (p. 101).

A partir de la definición que presenta Carlino (2013), se puede deducir también que la enseñanza de la escritura no finaliza con la educación básica regular (EBR) como se puede creer erróneamente, ya que, en la universidad, se exige el dominio de textos específicos según la carrera en la que el estudiante se inscriba, muchos de los cuales no habían sido vistos en los colegios. Por lo tanto, es indispensable que el estudiante ingresante a la universidad sea alfabetizado académicamente, ya que favorecerá su aprendizaje de la escritura académica.

La alfabetización académica, entonces, es esencial porque, de lo contrario, los estudiantes no podrán posicionarse como usuarios del código académico, que es una exigencia en la educación superior, y, gracias a ello, como miembros de la comunidad científica o profesional. Sin embargo, el lograrlo o no dependerá de la forma en la que se lleve a cabo la enseñanza de la escritura. Por ello, es importante reflexionar sobre este tema.

Para Carlino (2013), cómo implementar y desarrollar la alfabetización académica en las universidades se relaciona estrechamente con la forma de concebir el aprendizaje, la enseñanza, la lectura y la escritura, que son procesos esenciales en los resultados académicos. Es decir, cuando las instituciones educativas y los docentes eligen cómo llevar a cabo este proceso, intervienen sus concepciones personales sobre los procesos mencionados. Por ello, reconocer estas concepciones ayudará a la elección y aplicación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de la escritura académica del estudiante y, por lo tanto, a la mejora de su rendimiento académico, lo que podría reducir los

números de repitencia y deserción universitaria (Carlino, 2019, citada por Coronado, 2020).

En esa medida, la investigación sobre la alfabetización académica en la universidad es imprescindible. Por lo tanto, las universidades deben promover investigaciones en esta área. En el caso de Perú, aún los estudios relacionados con la escritura académica y su desarrollo en la educación superior aún son incipientes si los comparamos con los llevados a cabo en países de habla inglesa. Una forma de promoverlos es crear centros de lectura y escritura en las universidades que motiven a los docentes a investigar sobre este tema.

En este estudio, por alfabetización académica, se entiende el proceso, que implica actividades, estrategias de enseñanza, evaluaciones, etc., que favorece el desarrollo de la escritura académica, de manera que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para formar parte de la comunidad académica de las universidades y convertirse en profesionales e investigadores que realicen aportes a sus disciplinas. Aunque resultaría interesante, esta investigación solo se centrará en el proceso en las aulas, no en toda la institución universitaria.

A continuación, se presentan las características principales del enfoque didáctico que, desde nuestra perspectiva, favorece la escritura académica.

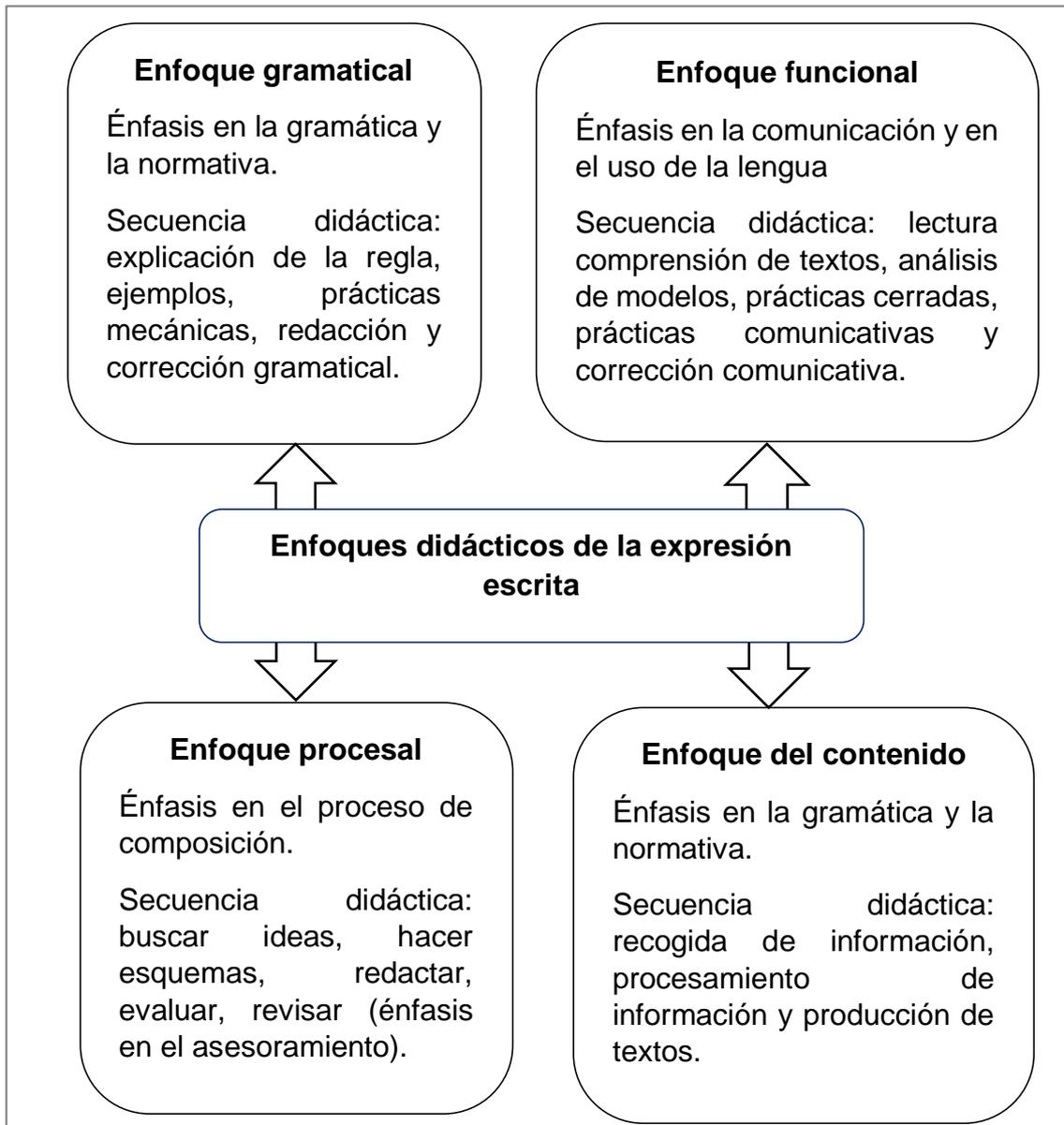
2.2.1.2.1. Enfoque didáctico procesal de la escritura académica

Como se ha afirmado, existen diferentes formas de llevar a cabo la alfabetización académica o la enseñanza para el desarrollo de la escritura académica. Estas dependen de las concepciones de la escritura que se tengan. Por ello, si se realiza un análisis sobre los enfoques didácticos utilizados en el desarrollo de la composición escrita, se puede notar que estos han ido cambiando con los años y en función de las corrientes teóricas con mayor auge del momento.

Cassany et al. (2003) presentan cuatro enfoques básicos de la didáctica de la escritura. Aunque se diferencian por los objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios o secuencia didáctica que se plantea, no necesariamente son independientes del todo. Muchos docentes aplican más de un enfoque en la enseñanza de la escritura en sus aulas. En la Figura 1, se presenta un resumen de las diferencias entre los enfoques didácticos de la escritura descritos en relación con los objetivos de aprendizaje y la secuencia didáctica que se suele emplear.

Figura 1

Enfoques didácticos de la expresión escrita



Nota: Esta figura se elaborado a partir de Cassany et al. (2003, pp. 272-273).

En los siguientes párrafos, se describe cada enfoque presentado en la figura anterior.

El primer enfoque didáctico es el gramatical. En este, predomina la atención en la gramática; es decir, se hace énfasis en las reglas de gramática y la ortografía. Durante muchos años, este enfoque fue el que prevaleció en las aulas. Los docentes que se dedicaban a la enseñanza de escritura revisaban principalmente la ortografía y el cumplimiento de las reglas gramaticales. Por ello, uno de los instrumentos favoritos de las clases eran los percentiles ortográficos que estaba conformado por un listado de oraciones que los estudiantes tenían que memorizar, a pesar de no conocer con claridad las reglas de puntuación o la elección de un conector en lugar de otro. A pesar de lo que puede parecer, el dominio de la gramática y la ortografía no es negativo en sí, sino que el problema radicaba en que se priorizaban estos aspectos en lugar del contenido del texto.

El segundo es el enfoque funcional, en el que se aprende a escribir mediante la comprensión y producción de los distintos tipos de texto escrito, como el explicativo o el argumentativo. El docente, en este enfoque didáctico, busca que el alumno reconozca las características y estructura de los diferentes géneros textuales, de manera que pueda escribir textos semejantes a los presentados. Por ello, en las clases, les presenta un texto modelo en el que reconocen juntos su estructura y sus características. A partir de ello, los estudiantes tienen que redactar un texto similar. Aunque conocer los diferentes géneros discursivos es positivo para el estudiante, por lo que no debería dejarse de lado en las clases, esto no basta para la desarrollar la composición escrita.

El tercero es el enfoque basado en el contenido, que se sustenta en la idea de que la escritura es un instrumento para aprender otras materias. Por ello, se desarrollan procesos cognitivos mediante la elaboración de textos académicos sobre temas relacionados con la materia del curso. Lo interesante de este enfoque es que se apoya en la concepción epistémica de la escritura; es decir, a partir de la escritura, se pueden deconstruir, reconstruir y construir otros conocimientos. En esa medida, la escritura se convierte en un instrumento imprescindible para el aprendizaje en general. Además, este enfoque está estrechamente relacionado con otra de las corrientes de la enseñanza de la escritura: escribir a través del currículo o también llamada escritura disciplinar.

El cuarto es el procesal o basado en el proceso, en el que es indispensable desarrollar procesos cognitivos para escribir textos de calidad. Estos procesos difieren según la fase de la escritura en la que se encuentran los estudiantes: planificación, textualización y revisión.

Para esta investigación, se ha seleccionado el enfoque procesal, ya que diversos estudios demuestran que este tipo de enseñanza favorece el dominio de “habilidades más allá de la ejecución de simples ejercicios mecánicos [de escritura]” (Villavicencio, 2018, p. 84). Esto se debe a que, en este enfoque didáctico, el docente no solo enseña antes y después de la escritura, como puede ocurrir con otros enfoques, sino principalmente durante el proceso de la escritura en sí cuando los estudiantes tienen más dudas y requieren más de su guía.

Es importante precisar también que, en el enfoque procesal, se hace mayor énfasis en el proceso de composición escrita y en el alumno en lugar del producto (texto elaborado). Su interés se centra en el desarrollo de procesos cognitivos mientras se escribe, como generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc. En otras palabras, se toma en cuenta los diversos procesos cognitivos necesarios para cada fase de la escritura.

Este enfoque de enseñanza de la escritura como proceso, una de las formas de alfabetización académica, se ha nutrido de varias corrientes teóricas, pero principalmente del modelo cognitivo. El cognitismo, en relación con el conductismo, representa un cambio importante. Para Delgado y Alvarado (2016, citados por Mesén, 2019), toma en cuenta los pensamientos y los sentimientos. Esto implica que la educación empieza a percibir al estudiante como alguien fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

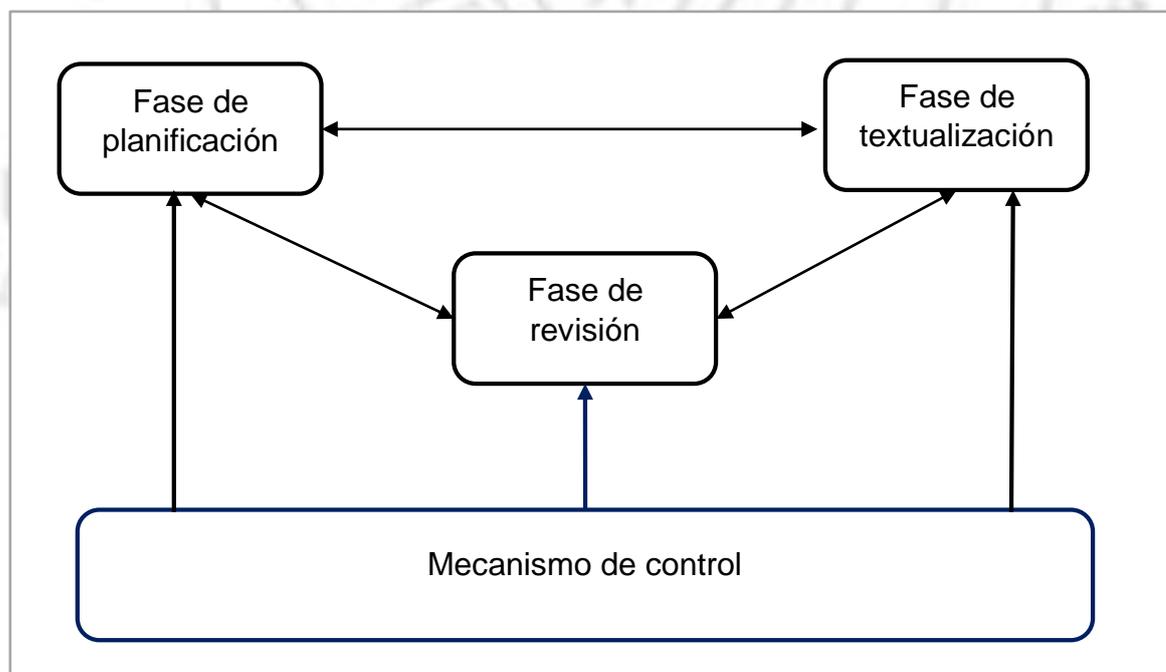
El cognitismo, como teoría del aprendizaje, pone énfasis en la adquisición del conocimiento y los procesos mentales relacionados con este, como la planificación, la formulación de metas, la organización de estrategias, la interpretación, proceso y almacenamiento. En otras palabras, su interés radica en comprender lo que el estudiante ha aprendido y la forma en la que lo ha logrado. Por ello, los enfoques didácticos que se basan en esta teoría privilegian los procesos cognitivos necesarios para desarrollar determinada competencia o logro de aprendizaje (Altez et al., 2021).

Uno de los modelos teóricos más difundidos es el de Flower y Hayes (1980 y 1981, citados en Cassany et al., 2003; Cassany, 1999; y Cassany, 1993). Para ellos, en la escritura, existen tres procesos básicos (hacer planes, redactar y revisar), y un mecanismo de control, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento deben intervenir. Villavicencio (2018) también considera que el proceso de escritura está conformado por tres etapas: preescritura (planificar), escritura (textualizar) y posescritura (revisar). Por ello, este estudio se basará en el modelo de procesal de tres fases. Más adelante, se desarrollarán, de manera más extensa, estos procesos.

Seguidamente, en la Figura 2, se presenta la relación de estas estas fases y el mecanismo de control, que son esenciales en el desarrollo de la escritura académica.

Figura 2

Fases de la escritura y el mecanismo de control según el enfoque procesal



Nota: Esta figura presenta las fases del DEA y su relación con el mecanismo de control.

A partir de la Figura 2, se puede notar que la relación entre las fases de la escritura no es lineal, sino cíclica, es decir, que “el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado” (Cassany, 1999, p. 58). Por lo tanto, se podría afirmar que son procesos que se alternan a lo largo de la escritura y el límite entre ellos no es claro, por lo que a veces diferenciarlos no es tan fácil (Villavicencio, 2018). Esto dependerá de las características del escritor y sus necesidades durante el proceso de escritura (Castelló, 2007).

Esta forma de enseñar la escritura académica hace énfasis en los procesos cognitivos involucrados en cada una de las fases de escritura. De hecho, la secuencia didáctica que se recomienda para cumplir con este objetivo está conformada por procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de la escritura académica.

El docente, en cada una de las fases de la escritura académica, tiene la función de guiar al estudiante mediante el uso de estrategias pertinentes como la retroalimentación, que permite que reflexione sobre los procesos cognitivos que debe realizar para conseguir el dominio de la composición escrita.

A continuación, se describen las características de las fases de escritura y el mecanismo de control.

2.2.2.2.1.1. Fase de planificación

La fase de planificación, también conocida como preescritura por Rohman (1965), es la primera etapa de la composición escrita. En esta, el autor del texto define mentalmente cómo llevará a cabo su texto. Rohman (1965) la define como “la etapa de descubrimiento del proceso de escritura en la que una persona asimila el tema por sí mismo”¹ (p. 106). En otras palabras, el escritor, durante esta etapa, tiene que tener claro cuál es el tema que desarrollará en su texto y comprenderlo, de manera que pueda preparar su plan de escritura.

Para Cassany (1999), existen dos tipos de planificaciones: la del proceso y la del texto. La primera, por un lado, hace referencia a la forma en la que trabajará el autor; es decir, alude a las técnicas y el orden en el que las usará. Por ejemplo, el escritor puede elegir usar primero la estrategia de lluvia de ideas y luego un esquema numérico para la redacción. La segunda, por otro lado, se relaciona con la estructura del texto que utilizará, que dependerá de la forma en la que se organicen las ideas que se quieran expresar, del tipo de texto y de su propósito comunicativo.

Durante la planificación, se desarrollan los procesos de formular objetivos, generar ideas y organizar ideas, los cuales ayudan al escritor a elaborar un plan de escritura sobre la estructura del texto (Cassany, 1999). A continuación, en la Tabla 2, se presentan las microhabilidades de la expresión escrita durante la fase de planificación.

¹ Traducción libre a partir de esta versión: “the stage of discovery in the writing process when a person assimilates his ‘subject’ to himself” (Rohman, 1965, p. 106).

Tabla 2*Procesos cognitivos de la fase de planificación y sus microhabilidades*

Generar	Organizar	Formular objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Saber activar y desactivar el proceso de generar. ● Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso. ● Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso. ● Utilizar con potencia plena el subproceso: <ul style="list-style-type: none"> - No valorar las ideas generadas. - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente. - Generar ideas para objetivos específicos. ● Saber compartir con otras personas la generación de ideas: <ul style="list-style-type: none"> - Dar ideas a los demás. - Aprovechar las ideas de los demás. - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás. ● Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber activar y desactivar el proceso de organizar. ● Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.). ● Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir. <ul style="list-style-type: none"> - Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.). - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento). ● Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán. ● Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Nota: Esta tabla se ha elaborado a partir de Cassany et al. (2003, p. 269).

La fase de planificación se puede realizar mentalmente o con apoyo escrito. Esto dependerá de la decisión del escritor, pero, si se trata de uno novel,

es importante que utilice el apoyo visual: lluvia de ideas, mapas mentales, palabras clave, esquema de texto, etc. (Cassany et al., 2003). De esta manera, tendrá una hoja de ruta para realizar la escritura académica.

Villalón (2010) refuerza la idea de Cassany et al. (2003). Para ella, debido a que la escritura es “un complejo proceso recursivo de toma de decisiones, tanto formales como conceptuales, la planificación es fundamental” (p. 224). Además, considera que se deben tomar en cuenta los factores del contexto de la tarea, como el propósito comunicativo y el público al que va dirigido. Hacer ello permitirá, por ejemplo, que el estudiante puede elegir mejor el tipo de registro lingüístico que debe usar en su texto.

Castelló (2007) expone algunas características más sobre esta fase de la escritura. Para ella, la planificación depende de “la representación de la tarea y de la situación de comunicación, los conocimientos disponibles, y el conocimiento y carácter de los textos ya producidos por nosotros o por otros autores sobre el mismo tema” (p. 59). En otras palabras, esta fase se ve influida por el escritor, sus conocimientos y su disposición hacia la actividad de la escritura.

Si se asume lo anterior, se puede comprender con mayor claridad los estilos diferentes con los que se puede enfrentar la tarea de planificar un texto: (1) estilo con planificación detallada, (2) estilo con planificación flexible que se puede ir perfilando mientras se escribe y (3) estilo sin guion ni plan previo, de manera que las ideas fluyan y luego se ordenen (Castelló, 2007). Estas formas

de enfrentar la fase de planificación deberían también depender de si se trata de un escritor experto o uno inexperto, pues, si es uno novel, tendrá muchas dificultades para escribir si se apega al tercer perfil.

Castelló (2007) considera que lo importante es que el escritor sepa que se debe actuar de forma distinta según el tipo de texto que se elaborará y que se deben incluir estas tres actividades: (1) generación de ideas, mediante la lluvia de ideas, la expansión de palabras clave o la generación de preguntas; (2) selección y establecimiento de relaciones entre las ideas, que implica la valoración inicial de las ideas y la información con la que se cuenta; y (3) organización de la información, que se puede realizar mediante esquemas, cuadros o representaciones gráficas.

Aunque, como se ha mencionado, la planificación es la primera fase de la composición escrita, no implica que el escritor no pueda realizar cambios en su plan de escritura después de iniciar la redacción. De hecho, una característica de los escritores experimentados o maduros es que regresan a su planificación para hacer los ajustes y cambios necesarios, y cumplir con el propósito de su texto (Cassany et al., 2003). En esa medida, los docentes deberían alentar a los estudiantes, después de la elaboración del primer borrador de su texto, a volver a su hoja de ruta (esquema, organizador, lluvia de ideas, etc.) para hacer los ajustes pertinentes de ser necesarios.

2.2.2.2.1.2. Fase de textualización

La fase de textualización consiste propiamente en la elaboración de los textos. Para Cassany (1999), es “la elaboración de productos (*output*) lingüísticos a partir de representaciones internas” (p. 71). Es decir, el escritor expresa, traduce y transforma las ideas que tenía durante la fase de planificación en un lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector (Cassany, 1993). Presentada de este modo, esta fase puede resultar inasible para cualquiera distinto del mismo escritor, pues, durante la escritura, se desarrollan diferentes procesos cognitivos, como la elección del léxico o de la estructura sintáctica apropiada en cada enunciado.

En esta fase, se requiere que el escritor preste más atención al contenido del texto, a su propósito, a los aspectos gramaticales, a la estructura textual, al registro lingüístico, entre otros (Cassany et al., 2003), de ahí que pueda resultar complejo para un escritor poco entrenado. Por ello, el papel del docente, en este momento, es esencial para acompañar al estudiante.

Para Castelló (2007), es fundamental también que el escritor no pierda de vista que se trata solo de una etapa de la escritura, por lo que, durante esta fase, no debe detenerse más de lo necesario en aspectos de forma o de la corrección gramatical, porque puede “perder el hilo” de lo que ha querido informar o argumentar. Sin embargo, sí debe revisar su texto en función del contenido y de la progresión temática.

Durante la textualización, también son necesarias microhabilidades (Cassany et al., 2003, p. 269), que se presentan a continuación:

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Castelló (2007) afirma que, durante la fase de la textualización, hay muchas actividades que el escritor realiza y que son difíciles de aprehender y de conocer; pero es importante que, poco a poco, tome conciencia sobre los procesos mentales que realiza en esta etapa, pues de esta manera podrá escribir mejor. Esta es una de las diferencias entre los escritores expertos y los inexpertos.

Por último, es probable que el escrito deba redactar más de una vez el mismo texto para conseguir el propósito comunicativo; es decir, no basta con un solo borrador, como erróneamente muchos escritores inexpertos creen. Esto implica que las tres fases del proceso de la escritura interactúen constantemente, planificación, escritura y revisión (Cassany et al., 2003) para construir nuevas versiones del texto que satisfagan al escritor. Al entender esta fase de la composición escrita de esta manera, permite que se deconstruyan, reconstruyan y construyan nuevos conocimientos.

2.2.2.2.1.3. Fase de revisión

La fase de la revisión es lo que diferencia al texto escrito del oral (Cassany, 1999), pues el escritor tiene la posibilidad de revisar su discurso cuantas veces sean necesarias antes de asumir que ha llegado a su versión final. No obstante, esta etapa es la que suele ser olvidada la mayoría de las veces, ya que el escritor no suele considerar tiempo para esta actividad. Muchas veces, para él, finaliza con la textualización.

La revisión consiste en analizar lo planificado y escrito, y corregir lo necesario (fondo y forma) para obtener la versión final del texto. Aunque esta es la última fase del proceso de composición, no implica que solo se realiza al final del texto. Esta actividad puede realizarse en diferentes momentos de la composición escrita (Cassany, 1993), de manera que se puedan ir ajustando el plan de escritura o los párrafos mientras se escribe. Este proceso de revisar una y otra vez el texto para asegurarse de que se cumpla con el propósito comunicativo y de que se trata de un texto de calidad es la recursividad.

Si bien las dos fases anteriores de la escritura requieren pautas precisas de los docentes que los dirijan hacia un objetivo, esta es la que más lo necesita, porque, de lo contrario, los estudiantes, especialmente los que no son escritores maduros, tendrían dificultades para saber qué revisar y cómo solucionar los errores que encuentran (Scardamalia y Bereiter, 1992). Esto se debe a que muchos de ellos no han desarrollado la capacidad para releerlos con la distancia adecuada para identificar los errores (Castelló, 2007). Por ello, la

retroalimentación formativa y, específicamente, el comentario escrito, es fundamental. En la Tabla 3, se aprecian las microhabilidades relacionadas con esta fase:

Tabla 3

Procesos cognitivos de la fase de revisión y sus microhabilidades

Leer	Rehacer
<ul style="list-style-type: none"> - Saber comparar el texto producido con los planes previos. - Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.). - Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: <i>skimming</i>, <i>scanning</i>, anticipación, pistas contextuales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma). ● Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc. ● Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error. ● No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo. ● Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora: <ul style="list-style-type: none"> - Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos., etc. - De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Nota: Esta tabla se ha elaborado a partir de Cassany et al. (2003, pp. 269-270).

Asimismo, Castelló (2007) propone características para el proceso de revisión: (1) su objetivo es mejorar globalmente el texto; (2) se deben corregir fragmentos extensos, ideas principales y estructura; (3) entre las técnicas para la revisión, se pueden usar diferentes recursos (signos de interrogación, asteriscos o subrayados) según el problema que se presente en el texto, de manera que se realice un diagnóstico preciso y sistemático; y (4) la revisión

puede ser planificada como parte del proceso de escritura, recurrente, guiada por los objetivos de escritura, etc.

Las características para la revisión propuestas por la autora ya evidencian que la fase de la revisión no puede quedarse solamente en la detección y corrección de errores de ortografía o errores relacionados con la forma del texto, sino que debe prestarse especial atención al contenido del texto. Además, el escritor debe planificar este momento, es decir, destinar también un tiempo adecuado para la realización de esta fase. Solo de esta manera se podrá mejorar la calidad de los textos, que es la finalidad de esta fase.

Castelló (2007) también propone tres pasos para la revisión: (1) detección de un problema en el texto y su categorización respectiva; (2) el diagnóstico preciso del problema y (3) el planteamiento de la solución para este problema. Además, los escritores expertos reconocen que hay niveles de revisión: (1) el nivel textual, que está asociado a los aspectos estructurales y de contenido, y que se debe revisar en función del objetivo del texto; (2) el nivel de análisis y revisión de párrafos, que implica la revisión de frases, sintaxis, conectores, etc.; y (3) el nivel formal, que se relaciona con el léxico, la puntuación, la tipografía, etc.

La fase de revisión, en esa medida, podría garantizar el cumplimiento del propósito comunicativo del texto y su calidad.

Finalmente, las fases de la composición escrita no se podrían comprender si no se revisa el concepto del mecanismo de control, que guía este proceso, por lo cual se explica a continuación.

2.2.2.4.4. Mecanismo de control

El mecanismo de control, o sencillamente control, fue propuesto también por Flower y Hayes (1981). Este es definido por Cassany et al. (2003) como “un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición” (p. 267). Es decir, este mecanismo es el que activa, por ejemplo, el proceso de generación de ideas y, cuando detecta que ya no es necesaria, da paso a la textualización hasta que es necesario revisar alguna idea o revisar la planificación. Comprender el funcionamiento de este mecanismo de control ayuda a entender mejor cómo se realiza la composición escrita, lo que es fundamental para el desarrollo de la escritura académica como competencia.

Las microhabilidades del mecanismo de control son las siguientes:

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.

- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe. (Cassany et al., 2003, p. 271)

La propuesta del mecanismo de control ha sido retomada en estudios relacionados con la autorregulación del estudiante en el proceso de aprendizaje, pero, en esta investigación, no se desarrollará con mayor amplitud, porque no está vinculado directamente con su objetivo. Sin embargo, era imprescindible conocer al menos en qué consiste y las microhabilidades que lo conforman.

En esta investigación, se propone que el desarrollo de la escritura académica se puede lograr con el comentario escrito (CE), que es una estrategia del enfoque de la evaluación formativa. Por ello, a continuación, se presenta información sobre este.

2.2.2. El comentario escrito (CE)

Las investigaciones sobre la relación entre la retroalimentación y la escritura académica surgen con la comprobación de que los escritores maduros o experimentados revisan y corrigen sus textos varias veces para mejorarlos antes de darlos por finalizados, actividad que hace referencia al proceso de recursividad, teoría ya propuesta por Flower y Hayes (1981). Esta, en esa medida, permite que el texto elaborado no sea solo una transcripción de lo que se conoce, sino que sea una construcción, deconstrucción o reconstrucción personal a partir de lo investigado (Ramírez, 2017). Este proceso hace referencia a la concepción epistémica de la escritura en lugar de una reproductiva (Gaeta et al., 2020; Villalón, 2010).

El CE, como una de las estrategias de la retroalimentación, es vital para desarrollar la escritura académica, ya que es el docente el que debe comentar las producciones escritas para que el estudiante corrija no solo lo superficial, sino sobre todo el contenido y las estrategias de redacción adecuadas para garantizar la comunicación efectiva entre el escritor y el lector (Ramírez, 2017). Sin embargo, este, muchas veces, es general, ambiguo o no da información clara sobre cómo mejorar el texto (Cassany et al., 2003), lo que podría ser un desperdicio de tiempo y esfuerzo de los docentes, pues, si los CE no son adecuados, no ayudarían a sus estudiantes.

Desafortunadamente, las investigaciones sobre este tema en contextos en los que se use el español aún son escasas en comparación con los estudios realizados en el idioma inglés en diversos contextos de enseñanza (Tapia-Ladino, 2014). Por ello, en este trabajo, se busca analizar cómo el CE, si cumple con determinadas características, es vital para el desarrollo de la escritura académica.

Para comprender mejor el CE, es importante conocer primero la definición y caracterización de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa.

2.2.2.1. La retroalimentación como parte del enfoque de la evaluación formativa

La evaluación es una de las actividades que más estrés puede generar a los estudiantes porque pueden sentir que se encuentran en un juicio en el que se les premiará o sancionará por sus aciertos o errores, respectivamente. Esta práctica, desafortunadamente, en muchos casos, se sigue realizando en perjuicio del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es substancial que los docentes sean conscientes del enfoque de la evaluación formativa y los resultados favorables que puede traer a sus discentes.

La evaluación formativa tiene sus raíces en el constructivismo. Para este, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino que es "... una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos ..." (Ortiz, 2015, citado por Rodríguez-Araya et al., 2020, p. 4). Esta forma de concebir el conocimiento influye también en la forma en la que se concibe el aprendizaje, ya que este se construye "a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establece con el maestro y con el entorno" (Vera et al., 2020, s. p.). Es esta interacción la que crea un aprendizaje significativo.

A partir del constructivismo, entonces, el aprendizaje puede definirse como la construcción de significados a partir de experiencias y de los conocimientos previos de los estudiantes, y de la relación dialéctica entre el docente y el estudiante. Debido a ello, entre las funciones específicas del

docente, se encuentran la retroalimentación del proceso educativo, la cualificación de los resultados, y la ayuda y motivación (Aguirre, 2015), que favorecerá el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación formativa, como parte del constructivismo, debe ser entendida como una actividad de aprendizaje más del aula, pues su finalidad es que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio proceso y que el docente pueda orientarlos en lo necesario para que superen sus dificultades. Existen diferentes actividades o instrumentos de evaluación formativa que pueden ayudar al cumplimiento de este objetivo, como la coevaluación o la rúbrica, respectivamente. No obstante, cada uno tiene sus propias características, y responden al propósito de aprendizaje y al contexto de los estudiantes. Es el docente quien debe elegirlos en función del grupo de estudiantes a su cargo y el propósito de aprendizaje establecido.

La evaluación concebida de esta manera implica también que no solo debería evaluarse el producto, como se suele realizar en la evaluación tradicional, sino principalmente el proceso de aprendizaje (Hernández, 2020; Cassany, 2007), ya que este último demuestra el nivel de dominio del logro del estudiante en relación con un determinado contenido. El docente, durante el proceso de aprendizaje, puede ir evaluando cuánto está logrando el estudiante en función del propósito establecido.

Otra característica de la evaluación formativa es que el aprendizaje es considerado un proceso a largo plazo, pues se requiere que el estudiante logre

los objetivos esperados (reestructuración de su conocimiento) mediante las actividades de enseñanza y evaluación de los docentes (Pérez et al., 2017). Este proceso, por lo tanto, debido a su complejidad, no se logrará en una sola sesión, sino que el docente tendrá que organizar las estrategias didácticas en función de propósitos más sencillos al inicio y más complejos al final.

En este tipo de evaluación, también el error es concebido como una parte natural e incluso una necesaria para el logro del aprendizaje. Por ello, el docente debe generar el clima adecuado que permita que los estudiantes puedan cometer errores sin temor a las sanciones y que les permita reflexionar sobre ellos con el fin de adquirir o ajustar conocimientos y habilidades. De este modo, la evaluación formativa favorecerá el aprendizaje.

Su finalidad, como se ha mencionado, es desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo. Para ello, es imprescindible que el estudiante conozca de manera explícita el propósito de aprendizaje planteado por el docente, monitoree su proceso y tome acciones para alcanzarlo a partir de la retroalimentación constante que recibirá del docente (Pérez et al., 2017). De hecho, la respuesta del alumno frente a esta es lo que determinará si se puede completar o no el aprendizaje esperado.

Hattie y Timperley (2007) afirman que “La retroalimentación es una de las influencias más poderosas en el aprendizaje y los logros, pero este impacto puede ser positivo o negativo”² (p. 81). En otras palabras, no basta con que el

² Traducción libre a partir de esta versión: “Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative”.

docente realice la retroalimentación para conseguir el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, si no hay retroalimentación, es un hecho que no se logrará el aprendizaje esperado.

La retroalimentación formativa, según Sadler (1989; como se citó en Orellana, 2020), favorece “la identificación de la diferencia entre el estado actual del estudiante y alguna meta educativa deseada” (s. p.). Esta información se debe usar para cerrar esta brecha. Para Calvi de Risco (2019), la retroalimentación es un paso intermedio para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto. En otras palabras, la información que brinda debe estar relacionada con lo que el estudiante ya ha logrado y con lo que aún le falta para alcanzar el propósito de aprendizaje establecido. Además, se pueden incluir estrategias que le sirvan de guía al aprendiz.

Este tipo de retroalimentación debe cumplir tres características principales: (1) ser inmediata, porque no debe pasar mucho tiempo después de que se haya realizado la evaluación porque el estudiante perderá interés en la retroalimentación; (2) ser continua, ya que la retroalimentación se debe realizar en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y (3) ser relevante, puesto que los comentarios que se dan como retroalimentación deben permitirles conocer lo que han alcanzado, lo que les falta aún por aprender y qué tienen que hacer para lograrlo (Alfonso, 2016). Además de lo mencionado, la retroalimentación debe ser clara y consistente (vocabulario y tono adecuado para los estudiantes).

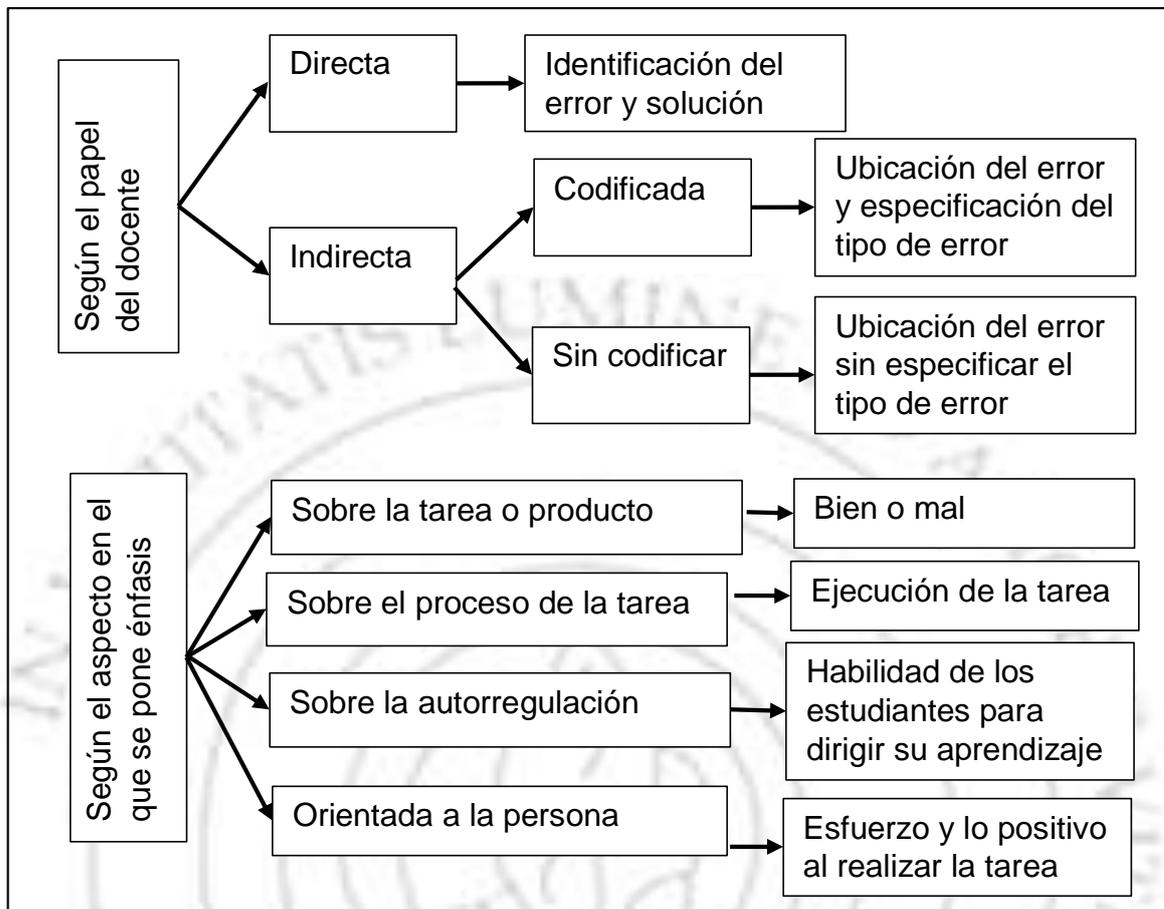
En la retroalimentación, se pueden distinguir, con claridad, dos etapas: (1) la comunicación de la información sobre el logro alcanzado y lo que queda por realizar, que requiere el uso de un lenguaje claro y compartido por los sujetos implicados; y (2) el aprovechamiento de la información, que consiste en el que el estudiante valore la información que ha recibido sobre su aprendizaje y la use con el propósito de mejorar (Contreras y Zúñiga, 2019). Ello requiere que el estudiante analice el comentario y realice un proceso metacognitivo de su aprendizaje en relación con su aprendizaje (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020). En esta medida, la retroalimentación es un proceso de diálogo entre el estudiante y el docente o, en algunos casos, entre el estudiante y otro compañero.

La retroalimentación ha sido clasificada por diferentes autores en función de variados aspectos, como su propósito o su modalidad. Para este estudio, se presentan dos que se ajustan más a nuestro propósito: Campos y Pérez (2015) y Hattie y Timperley (2007).

En la Figura 3, se presenta esta clasificación. Posteriormente, se explica su contenido.

Figura 3

Clasificación de la retroalimentación



Nota. Esta figura se ha elaborado a partir de Campos y Pérez (2015), y Hattie y Timperley (2007).

Según Campos y Pérez (2015), la retroalimentación se clasifica en dos estrategias: retroalimentación directa y retroalimentación indirecta. La primera, por un lado, está a cargo principalmente del docente. Se trata de una retroalimentación explícita, pues el docente identifica el error e informa al estudiante cómo corregirlo. Esto, como se puede notar, no favorece el desarrollo del aprendizaje del alumno, a pesar de que este pueda preferirlo porque no le implica ningún esfuerzo. La segunda, por otro lado, incentiva la participación del estudiante en el análisis y reflexión de sus errores. Se trata de una retroalimentación implícita, ya que el profesor menciona que hay un error, pero

no proporciona la forma en la que el alumno debe corregirlo, lo que justamente lo obliga a identificar sus errores y a buscar soluciones por sí mismo. Además, la retroalimentación indirecta se subclasifica en indirecta codificada, cuando se señala el lugar exacto del error con un comentario o una marca, que el estudiante reconocerá; e indirecta sin codificar, cuando se indica el error con un círculo o subrayando, pero no se le advierte del tipo del error o cómo solucionarlo.

Para Hattie y Timperley (2007), según el aspecto en el que se pone énfasis, se puede clasificar en retroalimentación sobre la tarea o el producto, retroalimentación acerca del proceso de la tarea, retroalimentación acerca de la autorregulación y retroalimentación orientada a la persona. A continuación, se detallan las características más relevantes de cada tipo.

La primera es la información que señala qué tan bien o mal se ha hecho una tarea. Por ello, se incluyen indicaciones sobre lo que se tiene que hacer diferente, lo que está mal o qué se necesita cambiar. Esto permite al estudiante reconocer en qué se ha equivocado y cómo puede mejorarlo.

La segunda es la comunicación de aspectos relacionados con el proceso de ejecución para realizar una tarea. Este tipo de retroalimentación está vinculado con el procesamiento de información o procesos de aprendizaje que se requieren comprender para llevar a cabo la tarea propuesta.

La tercera consiste en información sobre las habilidades de los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje y tener confianza para participar en una tarea. Es decir, se vincula con los procesos cognitivos y metacognitivos que

favorecen la autorregulación y que permiten que el estudiante sea más autónomo. Este tipo de retroalimentación puede influir en su autoeficacia.

La última está orientada a la persona, pues no está dirigida al desempeño en la tarea, sino al esfuerzo y características positivas del estudiante para realizar la actividad. Este tipo de retroalimentación suele ser una de las más descuidadas por el docente, que suele dar prioridad a señalar el error e indicar la forma de solucionarlo. Sin embargo, si no se da esta retroalimentación, el estudiante se puede sentir desmotivado y el proceso de aprendizaje podría verse afectado.

Estas dos formas de clasificar la retroalimentación, como se mencionó, no son las únicas. De hecho, son varias y algunas se parecen o presentan nombres diferentes. Sin embargo, el conocer su clasificación según el papel del docente en la tarea de evaluación (directa e indirecta) y según el aspecto en el que se pone énfasis (sobre la tarea o producto, acerca del proceso de la tarea, acerca de la autorregulación y orientada a la persona) permite comprender que la retroalimentación no es un proceso mecánico, sino que requiere que el docente sea consciente tanto de su importancia como de sus características para usar adecuadamente esta estrategia en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

2.2.2.2. El comentario escrito como parte de la retroalimentación formativa

La evaluación en el enfoque didáctico procesal de la escritura académica permite “valorar los diferentes momentos, como lo son la planificación, la

transcripción y la revisión y así detectar las habilidades y dificultades que se presentan en dicho proceso” (Hernández, 2020, p. 199).

De esta manera, en la corrección procesal, se da más valor al estudiante y a sus procesos para *revisar* y *mejorar* los textos en lugar de los productos escritos para *reparar* sus defectos, que implica más bien una corrección tradicional (Cassany, 2007). Esta última forma, de hecho, puede ser perjudicial para el estudiante, porque “puede poner en riesgo el sentido de seguridad y autoestima de los estudiantes con respecto a sus capacidades” (Arcela, 2017, p. 58).

La corrección procesal está vinculada directamente con el CE o también llamada retroalimentación escrita, porque esta última permite valorar el proceso del estudiante y brindar información para mejorar el texto. Según Quezada y Salinas (2021), si la retroalimentación escrita se realiza adecuadamente, favorece la calidad del trabajo y, específicamente, en la enseñanza de la escritura, la calidad del texto. Además, los estudiantes consideran que la retroalimentación es una de las herramientas que favorece el desarrollo de la escritura (Castelló y Mateos, 2015; y Navarro et al., 2019, citados por Navarro y Montes, 2021).

La retroalimentación formativa puede darse de manera oral o escrita, pero este estudio se centrará en la retroalimentación escrita, porque se plantea que el CE es una herramienta que favorece el aprendizaje de la escritura académica.

2.2.2.2.1. Definición de comentario escrito

El término *comentario escrito*, como género primario que conduce a otro secundario, ha sido propuesto por Tapia-Ladino (2014) en su artículo monográfico “Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica”. Asimismo, ha sido usado en posteriores investigaciones (Arancibia et al., 2019; Ochoa y Moreno, 2019; Tapia-Ladino et al., 2017; Cuevas et al., 2017; y Tapia-Ladino et al., 2016).

Tapia-Ladino (2014), y Tapia-Ladino et al. (2016) consideran que es un género discursivo que tiene ciertas características similares, a pesar de que no hay un curso de formación específico para los profesores en este tema. Esto, probablemente, se deba al hecho de que los docentes, por un lado, imitan la retroalimentación escrita recibida cuando eran aprendices y, por otro lado, a otros docentes que también realizan estas prácticas.

Su finalidad es provocar reacciones y acciones en los estudiantes, de manera que hagan las modificaciones necesarias en sus textos para construir otro género textual, como uno expositivo, uno argumentativo o el informe de tesis. De esta manera, los estudiantes podrán reducir la distancia entre el desempeño actual y la meta de escritura (Maldonado-Fuentes et al., 2019). Es justo esta característica lo que hace que el CE forme parte de la evaluación formativa.

Para muchos autores, el CE, debido a que favorece el aprendizaje de la escritura, además de un género primario, debe ser considerado también un género pedagógico escrito, ya sea que se realice de manera manual o electrónica. En esa medida, todos los docentes que se dedican a la enseñanza de la escritura deberían conocer sus características y sus tipos.

Ochoa y Moreno (2019) lo definen como una unidad lingüística que permite la comunicación entre un emisor (docente) y un receptor (estudiante). Es decir, tiene un carácter dialógico (Sommers, 2013, citado por Arancibia et al., 2019). Esto permite que guíen, de forma personalizada, el proceso de la composición escrita de los estudiantes, de manera que tomen conciencia de sus procesos de producción y pongan atención en los factores contextuales, su propósito textual y los rasgos del texto en sí (Tapia-Ladino et al., 2014). Además, este diálogo, iniciado por la retroalimentación, ayuda a crear mejores condiciones que permitan que el estudiante comprenda su propio proceso de escritura (Tapia-Ladino, 2014). Por ello, es importante que el docente reflexione sobre los comentarios escritos, su importancia y su efectividad, de manera que los comentarios escritos que deje a los textos de sus estudiantes cumplan realmente con su función (Christiansen y Bloch, 2016).

En esta investigación, se prefiere el término de *comentario escrito* en lugar de retroalimentación escrita o comentarios de docentes (Álvarez y Difabio, 2018), porque se considera que, efectivamente, se trata de un género primario y pedagógico con determinadas características y su definición plantea con claridad

el objetivo de este tipo de retroalimentación en el proceso de la composición escrita.

2.2.2.2. Características del comentario escrito

A partir de las investigaciones realizadas, se puede afirmar que una de las características principales de los comentarios escritos es su heterogeneidad. Sin embargo, a continuación, se presentan las que tienen en común.

En relación con sus características lingüísticas, los niveles que se pueden identificar en un CE, según Ochoa y Moreno (2019), son el semántico, que se refiere al contenido, las ideas e información que se aporta; el sintáctico-textual, que alude a la forma en la que se presenta el discurso: cohesión y longitud; y pragmático, que implica la identificación del emisor, el papel que asume, la forma en la que percibe al receptor y la finalidad del comentario (intención comunicativa). La conciencia sobre estos tres niveles en el momento de realizar los comentarios escritos puede ayudar a su efectividad en el desarrollo de la escritura académica.

Ferris (1999, citado por Fernández et al., 2016), afirma que los CE pueden aparecer como notas al margen, preguntas que solicitan información o explicación, y aclaraciones sobre aspectos globales y correcciones. Además, su extensión es variada, aunque principalmente son breves, y se relacionan con la estructura textual, contenido y aspectos normativos: gramaticales y ortográficos, aunque siempre tienen propósitos definidos (Padilla y López, 2019; Arancibia et

al., 2019). Sin embargo, Álvarez y Difabio (2018) aclara que, si los CE incluyen sugerencias y preguntas en lugar de correcciones directas, la respuesta de los estudiantes será más constructiva, pues harán cambios significativos.

Los CE, según Tardy (2010), son usados por los profesores “para ilustrar cómo los lectores podrían responder a los textos, dar alternativas de expresiones más apropiadas, sugerir maneras más cercanas a la visión de los expertos, entre otros” (citado por Tapia-Ladino, 2014, p. 261). De esta manera, los CE permiten que el estudiante pueda conocer la respuesta de su lector, en este caso, el docente. Además, no solo indican que hay algo que el estudiante debe mejorar en su texto, sino que además ofrecen estrategias que podrían ayudarlo a tomar las decisiones más adecuadas para proceder a la corrección de su escritura.

Tapia-Ladino (2014) considera que los CE comparten estos rasgos similares: se elaboran para ser útiles; están cuidadosamente pensados; se diseñan para ayudar a los alumnos a familiarizarse con la idea de la escritura como proceso y tomar conciencia sobre la situación retórica; y están adaptados a su comprensión.

Estos comentarios pueden ayudar a mejorar diversos aspectos de la escritura académica, como el lingüístico, el discursivo o el estilístico, y le permiten al estudiante reflexionar sobre su proceso de escritura y la apropiación de un género académico (Tapia-Ladino, 2014). Ello requiere que se enfoquen principalmente en el contenido porque favorece la construcción de conocimientos, pero ello no implica que se descuide la forma del texto: redacción

y estilo (Ochoa y Moreno, 2019). Así, se ayuda a los estudiantes a mejorar sus competencias de escritura que favorecerá el dominio de la escritura académica y al desarrollo de su identidad profesional (Tapia-Ladino y Meza, 2016).

Nicol y Macfarlane-Dick (2006, citados en Padilla y López, 2019) postulan siete principios generales que caracterizan las “buenas prácticas” del comentario escrito:

ayuda a aclarar qué es un buen desempeño; facilita el desarrollo de la autoevaluación; brinda información de alta calidad; alienta el diálogo; estimula las motivaciones positivas y la autoestima; ofrece oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado; proporciona a los docentes información para ser capitalizada en los modos de enseñanza. (p. 335)

Los CE serán más eficientes si ofrecen información de calidad, se realizan durante el proceso de escritura y se usa un lenguaje adecuado, apropiado y respetuoso para los estudiantes (Tapia-Ladino, 2014), es decir, si se adaptan a las necesidades y grado de experticia de los estudiantes (Nicol, 2010, citado por Padilla y López, 2019). Es preciso también tomar en cuenta que no es lo mismo realizar CE para un primer borrador que para el segundo o el tercero. En cada borrador, el docente debe dar prioridad, en sus CE, a diferentes aspectos del texto. Por ejemplo, en el primer borrador, más que prestar atención a los aspectos formales del texto, conviene orientar el interés hacia su contenido.

Contreras y Zúñiga (2018) también proponen algunas recomendaciones pedagógicas para realizar los comentarios escritos. Estos deben ser parte de la planificación de las clases porque son elementos imprescindibles de la enseñanza y la evaluación; permitir y estimular el diálogo entre estudiantes y

docentes en un ambiente positivo; entregarse en el tiempo adecuado; ser legibles y ubicarse adecuadamente para favorecer su comprensión; centrarse en el desempeño del estudiante; ser netamente descriptiva, clara, estructura y detallada; comunicar fortalezas y debilidades, de manera que puedan mejorar sus textos; y centrarse en aquellos aspectos que son relevantes para el nivel en el que se encuentran los estudiantes.

Además de lo propuesto hasta este momento, para realizar los CE, es conveniente también tomar en cuenta lo que Cassany (2007) recomienda para la corrección. En primer lugar, considera que se debe corregir la normativa, cohesión, coherencia y adecuación en los textos. En segundo lugar, precisa que se debe “fomentar una corrección optimista y constructiva” (Cassany, 2007, p. 38), es decir, que incluya también los aspectos positivos de lo que ha logrado el estudiante. En tercer lugar, afirma que el énfasis que se ponga en la corrección depende de la fase de la composición escrita en la que este se encuentre. Debido a que, en la planificación y en los primeros borradores, el escritor se concentrará en el contenido (coherencia, planteamiento del texto, información relevante y estructura) y, en los borradores completos o versiones casi finales, es decir después de la textualización, se enfocará en revisar la prosa y la superficie del texto, el docente debe hacer referencia a estos criterios en los CE. En cuarto lugar, el docente debe ser consciente de dos situaciones. La primera es que la corrección no tiene que ser minuciosa y exhaustiva, porque se trata de textos de aprendices y realizar una corrección de este tipo puede generarle desgaste innecesario, que a la larga puede desmotivarlo. La segunda es que debe ser flexible cuando corrija, ya que cada estudiante tiene características personales

(estilos de aprendizaje o problemas específicos). En quinto lugar, citando a Hendrickson (1980), afirma que, para corregir, se debe también tomar en cuenta el propósito comunicativo, conocimiento de la lengua del estudiante, frecuencia del error y la actitud de docentes y estudiantes frente a los errores y la corrección. Por último, la extensión de los comentarios puede variar según el objetivo y el contenido de la corrección, pero debe cumplir con estas características: relevante (incluir lo más importante), claro (palabras adecuadas para los estudiantes), breve (frases esenciales que se pueden complementar de manera oral) y localizado (indicación de a qué se hace referencia). Los imperativos, las órdenes y las preguntas pueden ayudar en esta tarea.

En resumen, a partir de la literatura revisada, los CE presentan las siguientes características:

- Extensión. Es variada, aunque hay preferencia por su brevedad.
- Ubicación. Se pueden ubicar al margen o al final del texto.
- Enunciados y lenguaje. Se pueden usar preguntas para solicitar información o explicaciones, aclaraciones sobre aspectos globales y correcciones, e imperativos para dar indicaciones claras. El lenguaje que se use debe ser claro, comprensible y respetuoso para los estudiantes.
- Aspectos a los que se atiende. Aspectos globales del texto, estructura textual, contenidos y aspectos normativos (gramaticales y ortográficos). Además, deben ser precisos a qué parte exacta del texto se hace referencia en los comentarios.

- Finalidad. En general, buscan ayudar a los alumnos. Ofrecen alternativas de expresiones más apropiadas, sugieren la forma en la que se puede presentar una idea, favorecen que se familiaricen con la idea de escritura como proceso y que reflexionen sobre su propio proceso.
- Tipos de comentarios. Depende de la fase de escritura en la que se encuentre el estudiante, el propósito textual, el conocimiento de la lengua del estudiante, frecuencia del error y la actitud de docentes y estudiantes frente a errores y la corrección.

Todas las características del CE expuestas ofrecerán beneficios que acelerarán el aprendizaje: sentimiento del estudiante de que no se encuentra solo durante el proceso de aprendizaje, seguridad porque el reto es mutuo para el docente y el alumno, fomento de actitudes de autorrevisión textual que favorecen la autoconciencia ortográfica y gramatical, y aceleración del aprendizaje por la atención a los fallos individuales y el centrarse en la zona de desarrollo próximo de cada estudiante (Saneleuterio, 2015).

En síntesis, las características de los CE son diversas y estas dependen de los aspectos que se tomen en cuenta. No obstante, lo más relevante es que el CE favorece el aprendizaje de la escritura.

A continuación, a partir de la revisión de la literatura, se presenta su clasificación en función de diferentes categorías.

2.2.2.3. Clasificación del comentario escrito

Existen diferentes sistemas de categorización de los CE que se dejan en los textos escritos, pero la mayoría de ellos provienen de investigaciones sobre la enseñanza en segundas lenguas. A continuación, se presentarán los que se consideran más relevantes para esta investigación.

Una de las formas más citadas es la propuesta de Berg (1999), citado por Fernández et al. (2016). El comentario escrito puede clasificarse según su naturaleza y en función del área. Según su naturaleza, pueden clasificarse en orientados o no orientados a la revisión. Los primeros pueden ser evaluaciones (juicios que no incluyen sugerencias concretas para modificar el texto), clarificaciones (enunciados o preguntas sobre lo que el evaluador no entiende, lo que podría incitar también la reelaboración), alteraciones (correcciones de supuestos errores) y sugerencias (información que ayudar a que el escritor autocorrija su texto). En función del área, los mensajes pueden ser globales, si hace referencia al contenido, o locales, si se refieren, por ejemplo, a errores ortográficos o construcción de oraciones.

Basturkmen et al. (2014, citados por Álvarez y Difabio, 2019) los clasifican según el foco y la función pragmática. En relación con el foco, establecen cuatro categorías: contenido, requerimientos formales, cohesión y coherencia, y exactitud y adecuación lingüística. Los comentarios relativos al contenido, y a la cohesión y coherencia se presentan como preguntas o sugerencias, mientras que los relacionados a la exactitud lingüística o a los requerimientos formales

como informaciones o correcciones. En cuanto a la función pragmática, presentan cuatro categorías: referencial, que brinda información, corrección o reformulación; directivo, que sugiere acciones futuras o produce información o conexiones entre las ideas; expresivo/apreciativo, que da cuenta de valoraciones positivas o negativas sobre el escrito; y de compromiso, que se trata de un compromiso con una futura acción.

Duijnhouwer (2010) clasifica los CE en diferentes categorías. De estas, se han seleccionado solo dos: objeto y tono. La retroalimentación según su objeto se refiere al aspecto del texto al que hace referencia, como *layout* (diagramación), *language* (lengua), *structure* (estructura), *content* (contenido) y *documentation* (documentación, investigación). En relación con la diagramación, se debe atender a la disposición y diseño visual del texto. Sobre el uso de la lengua, se refiere a los aspectos léxicos, gramaticales, ortotipográficos y puntuación. Cuando se hace alusión al contenido, los CE son sobre las ideas y aspectos semánticos. En la estructura, estos se refieren a la organización lógica de la información a nivel intra e interparrafal. La retroalimentación según el tono, que se refiere a si el contenido del CE es agradable o no, puede ser *very negative* (muy negativa), *negative* (negativa), *neutral* (neutral), *positive* (positiva) y *very positive* (muy positiva).

Liang (2010, citado por Fernández et al., 2016) propone cinco categorías: negociación, que son clarificaciones sobre lo que no se entiende; discusión de contenido, que son sugerencias o expresiones de desacuerdo, que pueden ir seguidas de una justificación y/o propuesta; corrección de errores, que pueden

ser de contenidos y de forma (gramaticales y ortográficos); y gestión de la tarea y comentarios no relacionados con la revisión.

Como se puede notar, algunas categorías que se usan para clasificar los CE guardan similitud, son parecidas o se complementan. Por ello, en la Tabla 4, se toma parte de la tabla de categorías y subcategorías para la clasificación de los CE que proponen Arancibia et al. (2019) y, con asterisco, se marca lo que se ha añadido o se ha modificado para ajustarlo a las necesidades de la investigación:



Tabla 4*Categorías y subcategorías para clasificar los CE*

Categorías	Subcategorías	Definición conceptual
Objeto: Aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante	Diagramación	Disposición y diseño visual del texto
	Contenido	Información e ideas del texto
	Estructura	Organización lógica de la información a nivel intra e interparrafal
	Documentación (*)	Investigación y documentación en el tema sobre el que se escribe
Correctivo: Alude a errores o fallos en el uso de la lengua	Directo	Provee la solución correcta.
	Metalingüístico directo	Provee la solución correcta y su explicación.
	Metalingüística indirecto	No da la solución correcta, pero ofrece pistas o explicaciones para que el estudiante logre corregir por sí mismo su texto.
Atenuación (*): Es la estrategia comunicativa que mitiga la carga ilocutiva del CE, pero también responde a la cortesía.	Atenuado	Se utiliza algún recurso de mitigación para cuidar la imagen del emisor y/o la del destinatario. También responde a la cortesía.
	No atenuado	No se emplean recursos para atenuar la fuerza ilocutiva del mensaje. No se emplea la cortesía.
Modo: Es la forma en la que se expresa el CE y se relaciona con el rol que asume el docente y con el nivel de control que asume sobre el texto estudiante.	Juicio negativo	Expresa un juicio de calidad negativo sobre algún aspecto del texto del estudiante.
	Evaluación positiva	Emite un juicio de calidad positivo sobre el texto.
	Orden	Exige un cambio a través de un mandato directo.
	Consejo	Sugiere un cambio para que el estudiante lo decida.
	Reflexión (*)	Se presenta algún pensamiento o cavilaciones del docente sobre la calidad del escrito del estudiante, o se plantea un problema en el escrito para que el estudiante busque una solución.

Nota. Esta tabla fue elaborada a partir de Arancibia et al. (2019, p. 250), pero incluye ajustes que se señalan con asterisco (*).

Es importante aclarar que las clasificaciones de los CE presentadas no son exhaustivas ni son las únicas, pero son las que mejor responden, según nuestro criterio, al propósito de esta investigación.

2.2.3. El comentario escrito (CE) y el desarrollo de la escritura académica (DEA)

A partir de la revisión de la literatura sobre los constructos *comentario escrito* y *desarrollo de la escritura académica*, se puede intuir su relación; sin embargo, es preciso que se explique esto con detalle.

Concebir de manera epistémica la escritura implica considerarla como herramienta para transformar los conocimientos y no solo para reproducirlos. Esta concepción favorece que el estudiante elabore textos propios que transmitan lo que ha aprendido sobre un tema determinado y, a su vez, lo que ha deconstruido, reconstruido y construido. Este tipo de escritura requiere del proceso de la recursividad.

La recursividad, como se ha mencionado, es la revisión del texto que suelen realizar los escritores expertos o experimentados durante la composición escrita con el propósito de ir mejorando la calidad del texto. Se puede realizar en diferentes momentos del proceso de escritura. Los escritores noveles, debido a su falta de experiencia en la escritura, no han desarrollado esta habilidad, por lo que la guía del docente, mientras escriben, favorecería que ellos puedan mejorar sus textos. Es precisamente, por ello, que el descubrimiento del proceso de

recursividad de los escritores expertos originó el interés por investigar la relación entre la retroalimentación y el desarrollo de la escritura académica.

La retroalimentación puede realizarse de diferentes maneras: de manera oral o escrita. En este caso, el estudio se centrará en la retroalimentación escrita, es decir, en el comentario escrito, entendido como género primario y pedagógico que favorece la construcción de otro género, como la elaboración de textos explicativos o ensayos argumentativos, que son ejemplos de la escritura académica.

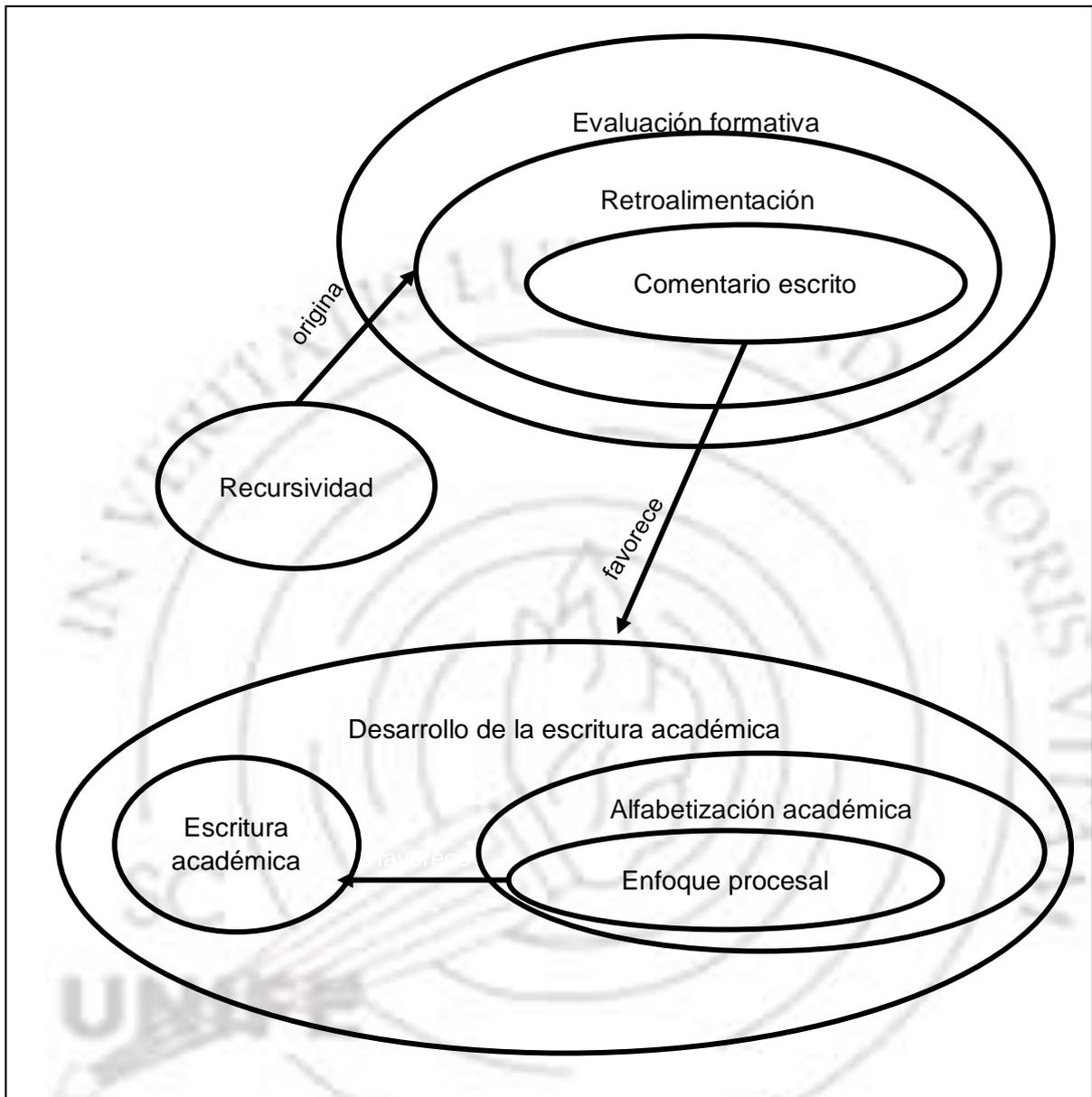
El comentario escrito es fundamental también para la evaluación formativa, porque permite que el docente acompañe en el proceso de aprendizaje al estudiante, en este caso, específicamente el de la escritura académica. De esta manera, el alumno puede saber qué tanto ha avanzado y qué le falta para lograr el propósito de aprendizaje planteado.

Según la literatura revisada, no se trata solo de realizar cualquier comentario escrito, sino que este debe cumplir con determinadas características. Si es así, puede ser un instrumento poderoso para el desarrollo de la escritura académica.

A continuación, se presenta la Figura 4 que representa la relación entre las dos categorías que se analizarán en esta investigación.

Figura 4

Relación entre las categorías CE y DEA



Nota. Figura que representa la relación entre las categorías del comentario escrito (CE) y el desarrollo de la escritura académica (DEA)

En el siguiente apartado, se presenta la definición de términos que han surgido a partir del marco teórico.

2.3. Definición de términos

Para la mejor comprensión de esta investigación, es necesario presentar la definición de algunos términos que se presentarán a lo largo del texto.

- **Alfabetización académica.** Es el proceso de enseñanza que busca favorecer el dominio de la lectura y escritura académica.
- **Atenuación.** Es estrategia comunicativa que mitiga la carga ilocutiva del CE. Además, está relacionado con la cortesía.
- **Comentario escrito.** Es un género primario, que tiene características similares, que favorece la construcción de un género secundario, que suele ser un texto académico.
- **Correctivo.** Alude a errores o fallos en el uso de la lengua
- **Escritura académica.** Se refiere a los textos académicos, que cumplen determinadas características y son solicitados por la universidad, por lo que implican habilidades cognitivas complejas.
- **Desarrollo de la escritura académica.** Proceso de escritura de textos académicos exigidos por la universidad.
- **Enfoque procesal de la escritura.** Es uno de los enfoques didácticos propuestos por Cassany, que responde a la enseñanza de la escritura como proceso.
- **Evaluación formativa.** Es la evaluación del proceso de aprendizaje cuya finalidad es que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio proceso y que el docente pueda orientarlos en lo necesario para que superen sus dificultades.

- **Fases de la escritura.** Son los momentos que se deben tomar en cuenta para escribir un texto.
- **Mecanismo de control.** Es el mecanismo que permite controlar los procesos de la elaboración del texto. Favorece la autorregulación del individuo durante este proceso.
- **Metaescritura.** Es el proceso metacognitivo por el cual el sujeto es consciente de su proceso de escritura: lo que escribe, cómo escribe y cómo resolver las fallas en el proceso.
- **Modo.** Es la forma en la que se expresa el CE y se relaciona con el rol que asume el docente y con el nivel de control que asume sobre el texto estudiante.
- **Objeto:** Es el aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante.
- **Planificación.** Es el primer momento de las fases de la escritura y consiste en la organización mental o escrita de las ideas que se considerarán en el texto.
- **Recursividad.** Es el proceso de revisión de sus textos que realizan los escritores experimentados para cambiar lo necesario y mejorarlos.
- **Retroalimentación formativa.** Es la información que se ofrece al estudiante sobre sus avances y dificultades en la realización de una tarea, de manera que pueda tomar decisiones para mejorar.
- **Revisión.** Es el análisis del texto elaborado para identificar los errores y las partes que se pueden mejorar en el texto, y la corrección del texto en sí.

- **Textualización.** Es la elaboración de los textos a partir de la organización de ideas realizada en el momento de la planificación.

2.4. Hipótesis de trabajo

El comentario escrito favorece el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.



CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación, definido en pocas palabras, es la guía que todo investigador debe seguir para conducir un estudio adecuadamente y obtener los resultados a partir de datos obtenidos. Antes de presentarlo, se especificará el paradigma, el enfoque y el nivel de esta investigación.

El paradigma de la investigación es el interpretativo, cuya finalidad es “comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones” (Gurdián-Fernández, 2007, citado por Gallardo, 2017, p. 24). Estas características pueden favorecer el logro de uno de los objetivos específicos de este estudio: “conocer las percepciones sobre el valor del CE en el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”.

El enfoque que responde mejor al propósito de esta investigación es el cualitativo, porque el propósito de este estudio es “comprender los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes de del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. Este se relaciona directamente con la esencia de la investigación cualitativa: “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390).

El nivel de este estudio es el explicativo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), una investigación es explicativa cuando busca establecer relaciones entre conceptos y categorías. El nivel explicativo está dirigido a identificar las causas por las que ocurre un fenómeno, en qué condiciones se manifiesta y por qué se relacionan dos o más categorías. En esta medida, debido a que el propósito de la investigación es explicar la relación entre las categorías CE y DEA, se trataría de un estudio explicativo.

El diseño principal de la investigación es el estudio de caso, que responde a una perspectiva interpretativa, porque se busca describir, explicar y comprender “un inter/sujeto/objeto, una institución, un entorno o una situación única de una manera lo más intensa y detallada posible” (Enrique y Barrio, 2018, p. 3). Este “es usado en muchas situaciones para contribuir a nuestro conocimiento de fenómenos individuales, grupales, organizacionales, sociales, políticos y relacionados con estos”³ (Yin, 2003, p. 1). Además, se caracteriza por ser una investigación empírica que examina fenómenos contemporáneos y comportamientos relevantes que no pueden ser manipulados (Yin, 2003).

Entre los estudios de casos según su finalidad, existen tres tipos: (1) estudio de casos intrínsecos, cuando hay un interés intrínseco en un caso particular, pues se necesita aprender sobre este; (2) estudio de casos instrumentales, cuando el estudio de caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de este caso en particular, por ejemplo, profundizar en un tema o afinar una teoría; y (3) estudio de casos colectivos, cuando se

³ Traducción libre a partir de esta versión: “is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena” (Yin, 2003, p. 1).

estudian varios casos relacionados con un fenómeno, población o condición general (Stake, 1999). En esta investigación, se aplicará el estudio de casos instrumentales, ya que la finalidad es comprender el efecto de los CE en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica a partir del análisis de casos.

Otra forma de clasificar el estudio de casos la presenta Yin (2003). Para el investigador, según el número de casos, pueden ser diseños con un solo caso y diseños con múltiples casos. Dentro del diseño con un solo caso, existen, a su vez, dos tipos: (1) diseño con un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis; y (2) diseño con un solo caso, pero con subunidades de análisis contenidas dentro del caso. Dentro del diseño con múltiples casos, existen también dos tipos: (1) diseño con múltiples casos, en el que cada caso se considera holísticamente como una sola unidad de análisis; y (2) diseño con múltiples casos, pero cada caso presenta subunidades de análisis.

Para elegir el tipo de diseño de casos según su número de casos, se deben tomar en cuenta algunos criterios, como los fundamentos para elegir el diseño con un solo caso y las ventajas y desventajas que ofrece cada diseño.

El diseño con un solo caso se debe elegir solo cuando cumple alguno de estos fundamentos: (1) el caso representa una prueba crítica de la existencia de la teoría; (2) el caso representa una rara o única circunstancia; (3) el caso es representativo o típico; (4) cuando el caso es revelador; y (5) cuando el caso tiene un propósito longitudinal (Yin, 2003).

La ventaja de trabajar un diseño con un solo caso es que permite su análisis profundo, pues se estudiará la mayor cantidad de aspectos posibles del caso; sin embargo, el diseño con múltiples casos permite que, con los resultados, de alguna manera, se puedan realizar generalizaciones analíticas. Esto se debe a que cada caso presenta un contexto diferente y, si los resultados son similares, se podría empezar a asumir que ocurrirá algo similar en otros contextos, lo que no ocurrirá en un diseño con un solo caso (Yin, 2003). A pesar de las ventajas que ofrece el diseño con múltiples casos, es importante también conocer que llevarlo a cabo es más costoso y requiere un mayor tiempo del investigador.

En relación con el estudio de caso, en esta investigación, se ha elegido el diseño con múltiples casos, pero en el que cada caso presenta subunidades de análisis, porque ofrece la posibilidad de realizar generalizaciones analíticas en caso de que se encuentren resultados similares a pesar de los diferentes contextos de las unidades de análisis.

También, se debe precisar que, para el procesamiento de la información recogida, se han utilizado las codificaciones abierta, axial y selectiva, que es un importante aporte del diseño de la teoría fundamentada para esta etapa de la pesquisa (Cohén y Gómez, 2019), ya que permite al investigador ser sistemático (Strauss y Corbin, 2002, p. 24). Además, uno de los propósitos de la codificación, es “ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 23), lo que es fundamental en una investigación como la que se ha propuesto en este caso. Otro objetivo de la codificación es “identificar, desarrollar y relacionar los

conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 23), que ha sido muy útil en el procesamiento de análisis y relación de conceptos, categorías y subcategorías identificados en este estudio porque ha permitido identificar la relación entre los datos hallados.

Además de que la teoría fundamentada permite ser sistemático al presentar con claridad los procedimientos de codificación, favorece, al mismo tiempo, la creatividad y flexibilidad en su aplicación (Strauss y Corbin, 2002), que son cualidades substanciales en un estudio cualitativo como el presentado para considerar significados alternativos del fenómeno investigado.

En este sentido, en esta investigación, el diseño de la teoría fundamentada fue complementario del diseño de estudio de caso.

3.2. Participantes

A continuación, se presentan los datos de la población y la muestra (participantes) de este estudio.

3.2.1. Población

La investigación se realizó en dos centros educativos de nivel superior. La población que se estudió está conformada por los estudiantes de los cursos de redacción del primer ciclo de las dos universidades privadas: una de Ate (U1) y

la otra de Pueblo Libre (U2). Además, también forman parte de esta población los docentes que están a cargo de estos cursos.

Los estudiantes de U1 llevan el curso de Nivelación de Redacción, que solo es obligatorio para aquellos estudiantes que no alcanzaron un puntaje adecuado en la sección de Lenguaje del examen de admisión de la institución. El mayor porcentaje de ellos tienen entre 17 y 20 años. Estos alumnos provienen principalmente de los distritos de Ate, Santa Anita y Chosica. Los colegios de los que proceden son privados y públicos. Además, presentan serias dificultades en el léxico, sintaxis y discurso en general.

Los estudiantes de U2 llevan el curso de Lengua 1, que es el primer curso de redacción. La mayoría de ellos tienen también entre 17 y 20 años. Los distritos principales de los que provienen son de Pueblo Libre, Jesús María, Magdalena del Mar y Miraflores. El mayor porcentaje procede de colegios privados. En relación con el nivel de dominio de la redacción, existe heterogeneidad: hay estudiantes que escriben textos extensos con coherencia y cohesión, y otros estudiantes que tienen dificultades para escribir.

Los docentes de U1 y U2 tienen varios años de experiencia dictando cursos de redacción, tanto en la institución de educación superior en la que se encuentran como en otras. Las carreras de las que provienen están vinculadas con letras: lingüística, educación y literatura.

3.2.2. Descripción de la muestra

En el caso de la investigación cualitativa, es preciso señalar, en primer lugar, que los términos más apropiados para referirnos a los sujetos de estudio son *participantes* o *informantes*, ya que son considerados colaboradores activos y no actores pasivos como sí ocurre en una investigación cuantitativa (Izcarra, 2014). Comprender esto es fundamental porque permite ser consciente de que su participación debe ser voluntaria, que es parte de la ética de la investigación.

Determinar el número de casos, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), dependerá de que este favorezca la comprensión del fenómeno que se estudia y sea de acuerdo con el contexto y necesidades de la investigación. Así, para el estudio de casos, propone que estos deben ser suficientes para cumplir con el propósito de la investigación.

Para elegir los casos, según Yin (2003), se debe prestar atención a los posibles resultados que se esperan, por razones predecibles, al inicio de la investigación: (1) replicación literal, cuando se esperan resultados similares; y (2) replicación teórica, cuando se esperan resultados contradictorios, producto de diferentes condiciones teóricas. Entonces, el investigador debe seleccionar los casos en función del propósito de su estudio.

Yin (2003) afirma que el número de repeticiones literales depende de las teorías con la que se trabaje. Pueden seleccionarse dos o tres repeticiones literales si las teorías rivales son diferentes y si el tema no exige un grado

excesivo de certeza. Si es lo contrario, deben usarse cinco, seis o más replicaciones literales. El número de replicaciones teóricas depende de la complejidad del ámbito de la validez externa. Si no se está seguro de que las condiciones externas de los casos producirán resultados diferentes, se deberá identificar un mayor número de casos para incluir. Además, las replicaciones teóricas requieren que se incluyan, por lo menos, dos casos individuales (réplicas literales) dentro de cada caso elegido.

En esta investigación, se han elegido dos casos, que responden al diseño con múltiples casos, pero cada caso presenta subunidades de análisis (aulas de redacción del primer ciclo), y a las replicaciones teóricas (dos universidades privadas ubicadas en diferentes distritos de Lima, con marcadas diferencias socioeconómicas, y con perfiles diferentes). Esta distinción se puede observar en la Figura 5.

La selección de la muestra para esta investigación se realizó siguiendo cuatro pasos:

- **Paso 1.** Identificación de docentes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión (véase Tabla 9) y que, además, tuvieron disposición de apoyar en esta investigación. En la Tabla 5, se consigna esta información.

Tabla 5

Lista codificada de los docentes de U1 y U2

Docentes participantes	
Docentes de U1	U1_D1
	U1_D2
Docentes de U2	U2_D1
	U2_D2
	U2_D3
Total de docentes	5

Nota. La lista inicial estuvo conformada por 6 docentes (3 de U1 y 3 de U2), pero uno de los docentes de U1 no pudo participar porque, al final, la coordinación no le asignó este curso. Todos los docentes de esta lista participaron en la entrevista a profundidad y colaboraron con las actividades solicitadas por la investigadora.

- **Paso 2.** Identificación de los estudiantes que podrían participar en el grupo focal por cumplir los criterios de inclusión y exclusión (véase también Tabla 9) con el apoyo de los docentes identificados. En la Tabla 6, se presenta la lista de todos los estudiantes que fueron considerados para el grupo focal y se especifica quiénes sí participaron.

Tabla 6

Lista codificada de estudiantes de U1 y U2 seleccionados para el grupo focal

Participantes	Grupo focal
U1_D1_E1	
U1_D1_E2	X
U1_D2_E1	
Estudiantes de U1	
U1_D2_E2	
U1_D2_E3	X
U1_D2_E4	X
U1_D2_E5	X
Total de estudiantes de U1	4
U2_D1_E1	X
U2_D1_E2	X
U2_D1_E3	X
U2_D1_E4	X
Estudiantes de U2	
U2_D2_E1	X
U2_D2_E2	
U2_D3_E1	X
U2_D3_E2	X
U2_D3_E3	X
Total de estudiantes de U2	8
Total de estudiantes	12

Nota. La lista inicial para el grupo focal estuvo conformada por 20 estudiantes: 13 de U1 y 7 de U2. No se consigna a los cuatro restantes porque no participaron en ninguna actividad de la investigación, por lo que no fueron codificados.

Como se puede observar en la Tabla 6, de los 16 estudiantes, 12 participaron en el grupo focal: 4 de U1 y 8 de U2.

- **Paso 3.** Identificación de los estudiantes que participarían en la entrevista a profundidad a partir de la lista inicial del grupo focal

Tabla 7

Lista codificada de estudiantes de U1 y U2 que participaron en la entrevista en profundidad

Participantes	Entrevista en profundidad	
Estudiantes de U1	U1_D1_E1	X
	U1_D1_E2	X
	U1_D2_E1	X
	U1_D2_E2	X
	U1_D2_E3	
	U1_D2_E4	
	U1_D2_E5	
Total de estudiantes de U1	7	4
Estudiantes de U2	U2_D1_E1	X
	U2_D1_E2	X
	U2_D1_E3	X
	U2_D1_E4	
	U2_D2_E1	X
	U2_D2_E2	X
	U2_D3_E1	X
	U2_D3_E2	
	U2_D3_E3	
Total de estudiantes	9	6
Total de participantes	16	10

Nota. La lista inicial para las entrevistas estuvo conformada por 12 estudiantes: 5 de U1 y 7 de U2.

Como se puede observar en la Tabla 7, de los 16 estudiantes, 10 participaron en las entrevistas a profundidad: 4 de U1 y 6 de U2.

- **Paso 4.** Selección de los textos (versiones 1 y 2) de los estudiantes que participaron o iban a participar en la entrevista a profundidad. Esto se cumplió con exactitud en el caso de los textos de los estudiantes de U2; sin embargo, en el caso de U1, como los textos fueron realizados en grupo, se tomó en cuenta que fueran textos elaborados por estudiantes que también cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión. La lista de los textos codificados y analizados se consignan en la Tabla 22.

A partir de la información presentada, se puede observar que, en total, participaron 21 informantes: 5 docentes y 16 estudiantes. En la Tabla 8, se detalla esta lista.

Tabla 8

Lista codificada de participantes de U1 y U2: docentes y estudiantes

Participantes	
Docentes de U1	U1_D1
	U1_D2
Docentes de U2	U2_D1
	U2_D2
	U2_D3
Total de docentes	5
Estudiantes de U1	U1_D1_E1
	U1_D1_E2
	U1_D2_E1
	U1_D2_E2
	U1_D2_E3
	U1_D2_E4
	U1_D2_E5
	U2_D1_E1
	U2_D1_E2
	U2_D1_E3
Estudiantes de U2	U2_D1_E4
	U2_D2_E1
	U2_D2_E2
	U2_D3_E1
	U2_D3_E2
U2_D3_E3	
Total de estudiantes	16
Total de participantes	21

Nota. Se incluyen todos los sujetos que participaron en esta investigación.

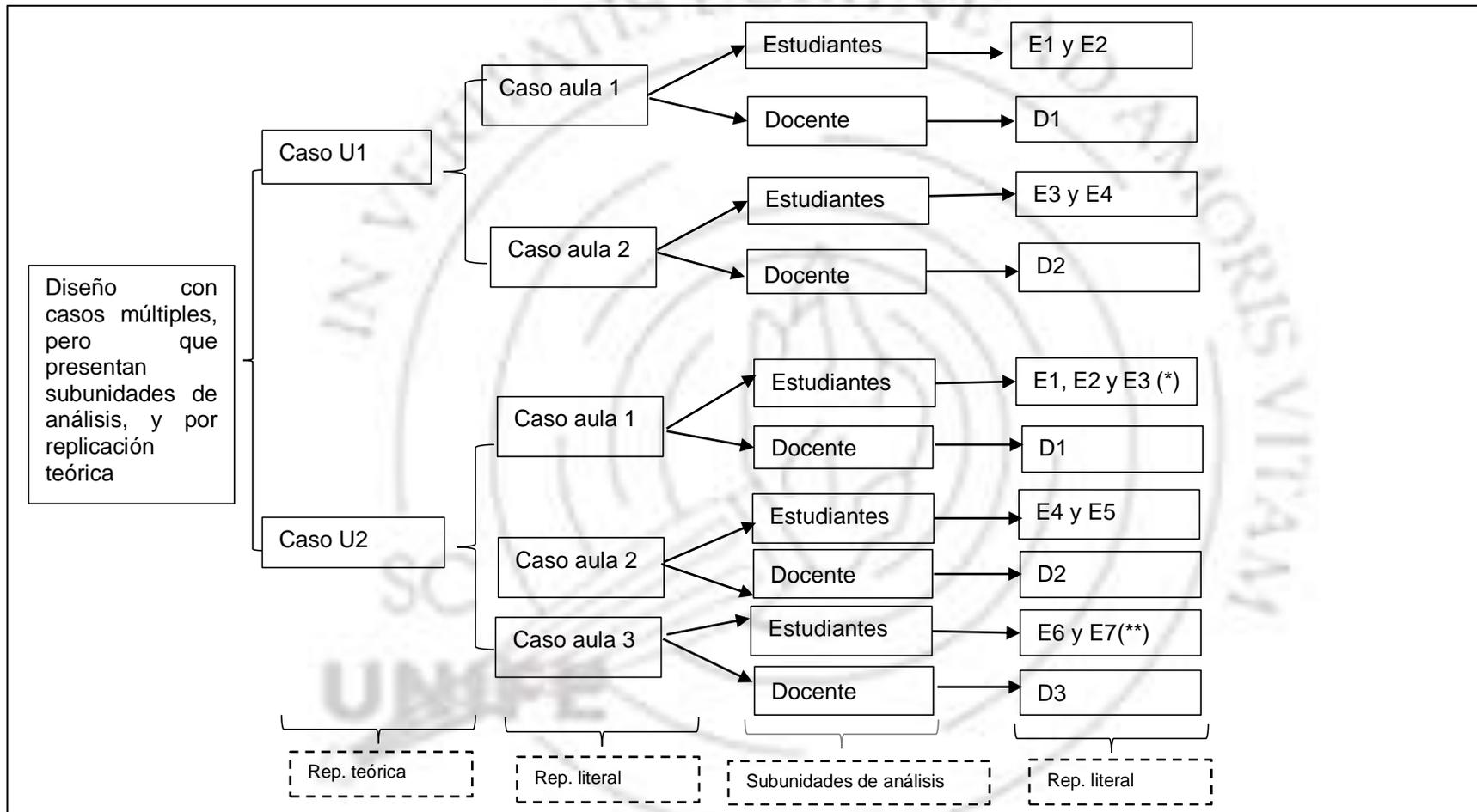
Aunque son 21 participantes en total, como se aprecia en la Tabla 8, los informantes principales para esta investigación son 15 (5 docentes y 10 estudiantes), pues son los que brindaron mayores datos cualitativos mediante las entrevistas en profundidad y/o el análisis de sus textos (versiones 1 y 2, y los

CE consignados en ellos). En la Figura 5, se detalla esta información y se representa con mayor claridad la metodología de selección para el estudio de casos.



Figura 5

Selección de casos de estudios



Nota: (*) Las versiones 1 y 2 del texto de E3 no se analizaron, pues se optó por analizar, como máximo, los textos de dos estudiantes por cada docente. (**) E7 no participó en la entrevista por razones personales, pero participó en el grupo focal y sus textos (versiones 1 y 2) fueron analizados.

En conclusión, los participantes se eligieron, como se ha descrito, en función del diseño de estudio de casos y de la posibilidad de que favorezcan la comprensión del fenómeno de nuestro interés.

3.2.3. Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes

Los criterios que se usaron para identificar a los participantes, además de la metodología propia del estudio de casos, se presentan en la Tabla 9:

Tabla 9

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Han egresado de la EBR el año anterior. • Forman parte de una de las dos universidades privadas de Lima. • Se han matriculado en el curso de redacción del primer ciclo. • Llevan por primera vez el curso de redacción. • Asisten regularmente a las sesiones del curso de redacción. • Entregan ambas versiones de los textos solicitados por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Han egresado de la EBR hace más de un año. • Forman parte de otras universidades de Lima. • Se han matriculado en otros cursos diferentes del de redacción del primer ciclo. • Llevan el curso de redacción por segunda o tercera vez. • Asisten irregularmente a las sesiones del curso de redacción. • Entregan solo una versión de los textos solicitados por el docente.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Se desempeñan como docentes de una de las dos universidades privadas de Lima. • Tienen a cargo el curso de redacción del primer ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se desempeñan como docentes de otras universidades privadas de Lima. • Tienen a cargo otros cursos diferentes al de redacción del primer ciclo.

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Dictan el curso de redacción por más de un año.• Se encargan de la asesoría en la redacción de textos académicos.• Son docentes de los estudiantes seleccionados. | <ul style="list-style-type: none">• Dictan el curso de redacción por primera vez.• Dictan solo la parte teórica del curso.• Son docentes de estudiantes, diferentes a los seleccionados. |
|---|--|
-

Nota. Estos criterios de inclusión y exclusión fueron presentados a los docentes participantes en una reunión, antes de iniciar el ciclo 2021-1.

Es importante recordar que, aunque la población está conformada por los estudiantes y los docentes, el foco principal de esta investigación es los estudiantes porque se vinculan directamente con el objetivo general propuesto.

3.3. Categorías de estudio

En la presente investigación, se han considerado las siguientes categorías de estudio: el desarrollo de la escritura académica (DEA) y el comentario escrito (CE).

3.3.1. Categoría *desarrollo de la escritura académica (DEA)*

- **Definición conceptual:** Es el proceso de composición de textos escritos que se producen en las universidades y tienen diferentes procesos sociales, por lo que implican el trabajo cognitivo complejo de construir, deconstruir y reconstruir conocimientos, y que favorece la calidad del texto.

- **Definición operacional:** Es el proceso de escritura de textos académicos que consiste en tres fases: fase de planificación, fase de textualización y fase de revisión.

3.3.2. Categoría *comentario escrito* (CE)

- **Definición conceptual:** Es un género discursivo y pedagógico que tiene ciertas características similares y su finalidad es provocar reacciones y acciones en los estudiantes, de manera que hagan las modificaciones necesarias en sus textos para construir otro género textual.
- **Definición operacional:** Es el género discursivo y pedagógico cuya finalidad es lograr que los estudiantes puedan corregir sus textos para mejorarlos.

3.3.3. Resumen de las categorías, subcategorías e indicadores

A continuación, se presenta la Tabla 10 en la que se especifican las categorías, subcategorías e indicadores relacionados con esta investigación.

Tabla 10

Categorías, subcategorías e indicadores

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Comentario escrito	• Objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario escrito sobre la diagramación • Comentario escrito sobre la estructura • Comentario escrito sobre el contenido • Comentario escrito sobre la documentación
	• Modo	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario escrito que expresa un juicio negativo • Comentario escrito que expresa una evaluación positiva • Comentario escrito que expresa una orden • Comentario escrito que expresa un consejo • Comentario escrito que expresa una reflexión
	• Atenuación	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario escrito atenuado • Comentario escrito no atenuado
	• Correctivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario escrito directo (solución correcta) • Comentario escrito metalingüístico directo (solución correcta y explicación) • Comentario escrito metalingüístico indirecto (sin solución, pero con pistas para que el estudiante corrija por sí solo el texto)
Desarrollo de la escritura académica	• Fase de planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del proceso • Planificación de la escritura
	• Fase de textualización	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción del texto
	• Fase de revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de lo planificado y lo escrito • Corrección del texto

Nota: Elaboración a partir del marco teórico revisado.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos principales que se han usado en esta investigación.

3.4.1. Grupo focal y guía de grupo focal

3.4.1.1. Grupo focal

En el grupo focal, pueden participar entre siete y nueve personas, quienes podrán expresar de manera libre y espontánea sus ideas en relación con el tema de la investigación, aunque se considera que “con 4 podría hacerse un grupo [focal]” (Tejero, 2021, p. 105). Esta técnica focaliza su atención en un tema específico de la investigación. Se busca recoger información cualitativa detallada a partir de la entrevista grupal abierta y estructurada dirigida a los miembros del grupo. Los participantes deben ser seleccionados teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Su “propósito es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Tejero, 2021, p. 104).

En el caso de esta investigación, se aplicó la estrategia de grupo focal a los estudiantes de las dos universidades (U1 y U2), de manera que se pudo conocer sus percepciones sobre el valor que les otorgan a los comentarios escritos en el desarrollo de la escritura académica. Se realizaron dos reuniones con los estudiantes: una para cada universidad. Se contó con la participación de

cuatro estudiantes para U1 y ocho estudiantes para U2 (véase la Tabla 6). La selección de estos alumnos se realizó tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, y se contó con el apoyo de sus docentes, quienes permitieron establecer el primer vínculo comunicativo.

3.4.1.2. Guía de grupo focal

El instrumento que se utilizó fue la guía de grupo focal. En esta, se deben plantear preguntas abiertas relacionadas con el objetivo de la investigación. Además, se deben evitar preguntas que se contesten con “sí” o “no”. No es necesario seguir el orden de las preguntas elaboradas, pero sí abordar todos los temas planteados. Al finalizar la sesión, se debe dejar abierta la posibilidad de contactar a los miembros del grupo focal de ser necesario (Tejeros, 2021).

La guía de grupo focal que se elaboró para esta investigación constó de 11 preguntas y su propósito era reconocer las percepciones de los estudiantes sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.

Las preguntas se organizaron en dos categorías: comentario escrito y desarrollo de la escritura académica. Se elaboraron 6 preguntas para la primera categoría y 5 para la segunda. Asimismo, estas categorías comprenden subcategorías que se evidencian en la Tabla 10. A continuación, se muestra la Tabla 11 que presenta las preguntas relacionadas con las categorías y

subcategorías.

Tabla 11

Preguntas para la guía focal

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Comentario escrito	Objeto	¿A qué aspectos del texto consideras que el docente debe prestar más atención cuando deja comentarios escritos a tu texto? ¿Consideras que el que comente sobre los aspectos mencionados favorece tu aprendizaje sobre la escritura académica? ¿Por qué?
	Modo	¿Qué tipo de comentarios escritos (consejos, pedidos, juicios negativos, evaluaciones positivas, preguntas o reflexiones) favorecen más tu aprendizaje de la escritura académica? ¿Por qué?
	Atenuación	¿En qué medida la cortesía con la que el docente comenta de manera escrita tus textos es relevante en tu aprendizaje de la escritura? Explica.
	Correctivo	Cuando el docente realiza comentarios escritos a tus textos, ¿qué es lo que valoras más: (a) indicaciones directas de cómo solucionar los errores, (b) indicaciones directas de cómo solucionar los errores y la explicación, o (c) indicaciones del error con pistas, pero sin información explícita de cómo corregirlos? ¿Por qué? ¿Cuál es los tipos de comentarios escritos de los docentes mencionados consideras que favorece más tu aprendizaje de la escritura? ¿Por qué?
Desarrollo de la escritura académica	Fase de planificación	¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu esquema de planificación favorecen tu proceso de organización de ideas? ¿Por qué?
	Fase de textualización	¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu primer borrador o en tus avances del texto favorecen la calidad de tu texto? ¿Por qué?
	Fase de revisión	¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu texto favorecen la calidad de la versión final del texto? ¿Por qué?
	Fases de la escritura académica	¿En cuál de las fases de la escritura (planificación, textualización o revisión) consideras que los comentarios escritos del docente son más valiosos? ¿Por qué?

Nota. Las preguntas fueron elaboradas tomando en cuenta el marco teórico revisado.

El instrumento fue validado por juicio de expertos. En el apartado **3.4.5.1.**, se presenta el proceso seguido para llevar a cabo la validación. Además, este

instrumento se aplicó, como piloto, al final del segundo ciclo de 2020 con estudiantes del primer ciclo de redacción de U2, de manera que se hicieron los ajustes necesarios en función de lo que se observó en su aplicación y de las recomendaciones de los participantes.

El instrumento ya corregido y actualizado se aplicó de manera virtual durante el primer ciclo de 2021, entre los meses de junio y julio. En la U1, se contó con la participación de 4 estudiantes, mientras que, en la U2, con 6 estudiantes (véase Tabla 6). El proceso que se siguió para contactar a los estudiantes y llevar a cabo el grupo focal fue el siguiente:

- Se identificó a los estudiantes que podrían participar en el grupo focal con el apoyo de sus docentes, quienes establecieron el primer contacto con ellos y los pusieron en contacto con la investigadora.
- La invitación al grupo focal se realizó mediante el correo institucional y el número de celular de los estudiantes. Allí se señaló el propósito del grupo focal, el medio que se usaría (Zoom), la fecha de la reunión y el tiempo de duración.
- Al recibir la confirmación por parte de los estudiantes, se les compartió el documento de consentimiento informado, el cual es fundamental para garantizar que los participantes tengan conocimiento sobre la investigación y su papel en esta. Además, aseguraba el compromiso de la investigadora de proteger sus datos y el uso ético de la información recogida. Entre los participantes, hubo también estudiantes menores de edad. En el caso de ellos, se les pidió que el consentimiento informado

fuera firmado por sus apoderados, ya que era una forma de asegurar que los responsables de su tutela estuvieran enterados de la investigación y de sus alcances, y pudieran autorizar o no su participación. Este documento fue entregado días previos a la reunión.

- Al inicio del grupo focal, la investigadora se presentó, explicó el tema de la investigación y su objetivo. Asimismo, se explicó que la información recabada sería usada solo con fines propios del estudio y que se protegería su identidad.
- Se les explicó la metodología del grupo focal, el número de preguntas y la forma en la que intervendrían.
- Se presentarán algunos ejemplos de comentarios escritos y se explicó brevemente las fases de la escritura para que todos tuvieran claros los términos *comentario escrito* y *fases de la escritura*.
- Las preguntas que se usaron se encuentran en la Tabla 11, pero no necesariamente se siguió ese orden, pues se adaptó al diálogo y participación de los estudiantes.
- Al finalizar el grupo focal, se les agradeció su participación y se les explicó que, si alguno tenía alguna duda o quisiera información sobre los resultados de este grupo focal, podían solicitarlo al correo personal de la investigadora, que se les facilitó en ese momento.

Estas reuniones fueron grabadas con autorización de los participantes y, posteriormente, transcritas, de manera manual, a un documento en Word. Se usó la plataforma Zoom para ambos grupos focales.

3.4.2. Entrevista en profundidad y guía de entrevista:

3.4.2.1. Entrevista en profundidad

La entrevista sigue el modelo de una conversación entre iguales, aunque se trata de “un *encuentro intencionado* para formular y responder preguntas o comentar con otras personas” (Briceño, 2021, p. 72). Su finalidad es “comprender, profundizar en los sentidos y significados que las personas o los grupos atribuyen u otorgan a los hechos que constituyen parte de su subjetividad, del contexto en el que interactúan o se desarrollan”. (Briceño, 2021, p. 71). Esto se logra a partir del diálogo con el entrevistado, quien exterioriza, mediante sus propias palabras, sus creencias, percepciones, opiniones, interacciones, vivencias, experiencias. Para llevarla a cabo, se debe propiciar “un clima físico y socioemocional conveniente para la comunicación directa y sin inhibiciones” (Briceño, 2021, p. 72).

Existen diferentes tipos de entrevista. La entrevista en profundidad busca “comprender, descubrir, más que explicar, describir” (Briceño, 2021, p. 73). Este tipo de diálogo puede partir de una guía de preguntas, pero se pueden incluir otras en función de cómo progresa la entrevista. Este tipo de entrevista es fundamental porque permite no solo recoger la información esperada a partir de la experiencia de la investigadora o la teoría, sino comprender y descubrir ideas asociadas con el tema de estudio que quizás no se habían tomado en cuenta.

Para este estudio, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes. En el caso de los primeros, se buscó recoger sus percepciones sobre el valor que les dan a los comentarios escritos en el desarrollo de la escritura académica y caracterizar, desde su percepción, los CE que lo favorecen. En el caso de los segundos, el objetivo solo fue caracterizar los CE que benefician el desarrollo de la escritura académica de sus estudiantes. No obstante, también se obtuvo información sobre el valor que le asignaban o no a los CE.

3.4.2.2. Guía de entrevista

La guía de entrevista se construye a partir del tema específico de la investigación. Se trata de una lista o esquema de los subtemas para desarrollar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, es importante recordar que es solo una guía, pues debe haber flexibilidad durante el proceso de la entrevista (Useche et al., 2019). Esta “otorga una estructura y un propósito a la entrevista” (Briceño, 2021, p. 73). Además, en esta guía, no se debe identificar el nombre del entrevistado (Izcarra, 2014) para garantizar la confidencialidad de sus datos personales.

En la guía, se debe hacer una breve presentación del investigador (nombre e institución a la que pertenece), del objeto de estudio y del carácter anónimo de la entrevista. Se debe redactar una pregunta abierta y de carácter general que se relacione con el objeto de estudio y los objetivos generales de la investigación. Después, se pueden incluir preguntas o ítems vinculados

directamente con los objetivos específicos. Se debe partir de lo general y sencillo a lo particular y complejo (Izcara, 2014).

En este estudio, se realizaron dos guías de entrevista: para los docentes y para los estudiantes. Cada una incluyó once preguntas abiertas relacionadas con los objetivos específicos “reconocer las percepciones de los estudiantes sobre el valor del CE en el desarrollo de la escritura académica del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima” y “caracterizar los CE que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”, respectivamente.

En el caso de la guía de entrevista para los estudiantes, se utilizaron las mismas preguntas de la guía focal (véase la Tabla 11). Esto se debe a que ambos instrumentos tienen el mismo objetivo y son complementarios. Además, al tratarse de una entrevista en profundidad, permitía plantear otras preguntas durante el proceso del diálogo cuando fue necesario. El número de estudiantes entrevistados fueron en total 10: cuatro de U1 (dos de un docente y dos de otro docente) y seis de U2 (tres del primer docente, dos del segundo y uno del tercer docente). Para observar con mayor detalle esta distribución, véase la Tabla 7.

La validación de la guía de entrevista para los estudiantes se realizó también a través de juicio de expertos (véase apartado **3.4.5.1.**). Asimismo, este instrumento se aplicó, como piloto, al final del segundo ciclo de 2020 con estudiantes del primer ciclo de redacción de U1, de manera que se hicieron los

ajustes necesarios en función de lo que se observó en su aplicación y de las recomendaciones de los participantes.

El proceso que se siguió para contactar a los estudiantes y llevar a cabo la entrevista fue el siguiente:

- Después de realizar el grupo focal, ya se contaba con los correos y números de celular de los estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. Por ello, la realización de la entrevista se coordinó mediante el correo institucional y/o su número de celular. Allí se señaló el medio que se usaría (Zoom), la fecha y el tiempo de duración.
- Al recibir la confirmación de participación de los estudiantes, se les envió el documento de consentimiento informado para que fuera firmado, el cual es fundamental para garantizar que los participantes tengan conocimiento sobre la investigación y su papel en esta. Además, aseguraba el compromiso de la investigadora de proteger sus datos y el uso ético de la información recogida. Entre los participantes, hubo también estudiantes menores de edad. En el caso de ellos, se les pidió que el consentimiento informado fuera firmado por sus apoderados, ya que era una forma de asegurar que los responsables de su tutela estuvieran enterados de la investigación y de sus alcances, y pudieran autorizar o no su participación. Este documento fue entregado días previos a la entrevista.

- Al inicio de la entrevista, la investigadora los saludó una vez más, explicó el tema de la investigación y su objetivo. Asimismo, se les explicó que la información recabada sería usada solo con fines propios del estudio y que se protegería su identidad.
- Se les explicó la metodología de la entrevista y se les pidió responder con la mayor sinceridad posible. Asimismo, se les invitó a hacer consultas sobre sus dudas antes de empezar.
- Las preguntas que se usaron se encuentran en la Tabla 11, pero no necesariamente siguieron ese orden, porque, en esta oportunidad, se buscaba que se profundizaran las respuestas, por lo que hubo flexibilidad.
- Al finalizar la entrevista, se les agradeció por su participación y se les invitó a hacer consultas sobre la investigación mediante el correo electrónico de la investigadora.

En el caso de la guía para los docentes, se plantearon las mismas once preguntas, las cuales están también relacionadas con las dos categorías de la investigación, pero se hicieron ajustes en la redacción. Se pueden ver las categorías y subcategorías en la Tabla 12. A continuación, se presentan las preguntas relacionadas con las categorías y subcategorías.

Tabla 12

Preguntas para la guía de entrevista para los docentes

Categoría	Subcategoría	Preguntas
Comentario escrito	Objeto	¿A qué aspectos del texto consideras que debe prestar más atención cuando deja comentarios escritos a los textos de sus estudiantes? ¿Considera que comentar sobre los aspectos mencionados favorece el aprendizaje de sus estudiantes sobre la escritura académica? ¿Por qué?
	Modo	¿Qué tipo de comentarios escritos (consejos, pedidos, juicios negativos, evaluaciones positivas, preguntas o reflexiones) considera que favorecen más el aprendizaje de la escritura académica de sus estudiantes? ¿Por qué?
	Atenuación	¿En qué medida la cortesía con la que comenta de manera escrita los textos de sus estudiantes es relevante en su aprendizaje de la escritura? Explique.
	Correctivo	Cuando realiza comentarios escritos a los textos de sus alumnos, ¿qué es lo que cree que ellos valoran más: (a) indicaciones directas de cómo solucionar los errores, (b) indicaciones directas de cómo solucionar los errores y la explicación, o (c) indicaciones del error con pistas, pero sin información explícita de cómo corregirlos? ¿Por qué? ¿Cuál es los tipos de comentarios escritos mencionados considera que favorece más el aprendizaje de la escritura de sus estudiantes? ¿Por qué?
Desarrollo de la escritura académica	Fase de planificación	¿Considera que sus comentarios en el esquema de planificación de sus estudiantes favorecen su proceso de organización de ideas? ¿Por qué?
	Fase de textualización	¿Considera que sus comentarios en el primer borrador o en los avances de sus estudiantes favorecen la calidad del texto? ¿Por qué?
	Fase de revisión	¿Considera que sus comentarios escritos en el texto de sus estudiantes favorecen la calidad de la versión final del texto? ¿Por qué?
	Fases de la escritura académica	¿En cuál de las fases de la escritura (planificación, textualización o revisión) considera que sus comentarios escritos son más valiosos? ¿Por qué?

Nota. En cuanto a contenido, las preguntas son las mismas que las del guía del grupo focal, pero se han formulado de manera diferente, pues estos cuestionamientos están dirigidos a los docentes.

La validación de la guía de entrevista para los docentes se realizó también a través de juicio de expertos (véase apartado 3.4.5.1.). El número de docentes entrevistados fueron cinco: 2 de U1 y 3 de U2 (véase Tabla 5). Además, cada docente estuvo a cargo de un aula diferente.

El proceso que se siguió para contactar a los docentes y llevar a cabo la entrevista fue el siguiente:

- Antes de iniciar el ciclo académico, se realizó una reunión virtual mediante la plataforma Zoom con los docentes participantes, en la que se les explicó la investigación y su objetivo.
- La coordinación sobre la fecha y hora para la entrevista a los docentes se realizó mediante el correo institucional y/o el número de su celular.
- Una vez que confirmaron su participación, se les envió el documento de consentimiento informado, de manera que se garantizara su conocimiento sobre la investigación, su decisión voluntaria de participar y el compromiso de la investigadora de proteger la confidencialidad de sus datos personales. Este documento fue firmado por los docentes y enviado días previos a la fecha acordada de la entrevista.
- Al inicio de la entrevista, la investigadora les explicó el tema de la investigación y su objetivo. Asimismo, se les comentó que la información recabada sería usada solo con fines propios del estudio y que se protegería su identidad.

- Se presentaron algunos ejemplos de comentarios escritos y se les explicó brevemente las fases de la escritura para que tuvieran claridad sobre estos términos.
- Las preguntas que se usaron se encuentran en la Tabla 12, pero no necesariamente siguieron ese orden, sino que hubo flexibilidad en cuanto a lo que los docentes querían compartir con la investigadora.
- Al finalizar la entrevista, se les agradeció su colaboración y se les invitó a hacer consultas sobre la investigación mediante el correo electrónico de la investigadora.

Asimismo, tanto la entrevista a docentes como a estudiantes fue grabada con su autorización y duró entre 20 y 60 minutos. Su aplicación se realizó de manera virtual, por la plataforma Zoom, entre los meses de junio y julio (primer ciclo de 2021).

3.4.3. Análisis documental y guía de análisis documental

3.4.3.1. Análisis documental

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas: (1) realización del rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; (2) clasificación de los documentos identificados; (3) selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; (4) realización de una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados; y (5) realización de una lectura cruzada y comparativa de los hallazgos encontrados de los

documentos, de modo que se construya una síntesis comprensiva total del fenómeno que se estudia (Sandoval, 2002, citado por Guzmán, 2021).

En esta investigación, se usó el análisis documental para analizar los CE que los docentes dejaron en los textos (versiones 1 y 2) de los estudiantes con la finalidad de “caracterizar los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. Además, se analizaron las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes, y los resultados se cruzaron con los comentarios escritos para “caracterizar los que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”, de manera que se pudo evaluar si había o no influencia directa entre los CE dejados por los docentes y la versión final del texto de los estudiantes.

En este estudio, se analizaron, entre las versiones 1 y 2, un total de veinte textos (véase la Tabla 22).

3.4.3.2. Guía de análisis documental

Para el análisis documental, se elaboraron dos instrumentos. Para analizar los CE que los docentes dejaron en los textos de los estudiantes, se utilizó la matriz de análisis documental de clasificación de los CE según las subcategorías de los CE (véase la Tabla 10). Para evaluar las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes, se utilizó la rúbrica para las versiones 1 y 2,

respectivamente. A partir de estos resultados y de la comparación de semejanzas y diferencias entre ambas versiones en función de los criterios de documentación, estructura, contenido y uso de la lengua, se identificó en qué casos los CE de los docentes influyeron en la versión 2 del texto.

Estos dos instrumentos fueron validados por juicio de experto. El proceso se detalla en el apartado **3.4.5.1**. Los pasos que se siguieron para recabar los textos y sus CE respectivos fueron los siguientes:

- Al inicio del ciclo, se les pidió a los docentes de las secciones seleccionadas que entregaran los archivos digitales de las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes junto con los comentarios escritos realizados. Se les entregó un cronograma diferenciado por universidad de envío de documentos que se construyó a partir de los sílabos de los cursos de redacción de U1 y U2.
- Se monitoreó la entrega de estos documentos digitales mediante recordatorios a través del aplicativo WhatsApp.
- Una vez obtenidos los textos con los comentarios escritos, se procedió a organizar y clasificar los CE en función de las categorías y subcategorías del comentario escrito (véase Tabla 10). Para ello, se utilizó un archivo Excel. Este procedimiento de análisis se explica, con mayor detalle, en el apartado 3.5.2.1.

3.4.4. Resumen de las técnicas e instrumentos para la investigación

En la Tabla 13, se presenta una tabla resumen con las técnicas e instrumentos que se usaron en esta investigación:

Tabla 13

Técnicas e instrumentos en relación con el logro de los objetivos específicos

Sujetos	Técnicas	Instrumentos	Objetivos específicos
a. Estudiantes	Grupo focal	Guía de grupo focal	OE1: Conocer las percepciones sobre el valor del CE en el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.
	Entrevista en profundidad	Guía de entrevista	
	Análisis documental 1 (versiones 1 y 2 de los textos)	Guía o matriz de análisis documental (rúbrica)	OE3: Caracterizar los CE que favorecen el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.
b. Docentes	Entrevista en profundidad	Guía de entrevista	OE3: Caracterizar los CE que favorecen el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.
	Análisis documental 1 (comentarios escritos)	Guía o matriz de análisis documental	OE2: Caracterizar los CE que utilizan los docentes en la corrección de los textos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.

Nota. Elaboración propia a partir de la información de los apartados 3.4.1., 3.4.2. y 3.4.3.

Los instrumentos se aplicaron en diferentes momentos del ciclo Marzo-2021: el grupo focal, y las entrevistas a estudiantes y docentes se realizaron entre los meses de junio y julio; y el análisis de contenido de las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes y los CE de los docentes se llevaron a cabo durante el segundo semestre, porque los textos de los estudiantes fueron entregados después de finalizar el ciclo. Por lo tanto, el proceso de recogida de datos tomó alrededor de tres meses.

En cuanto a la modalidad de recogida de información, debido al contexto en el que aún se encontraba el país, se realizó de manera virtual. Para las entrevistas y el grupo focal, se usó, principalmente, la plataforma Zoom, pero, en un caso específico, la plataforma Google Meet porque una participante tenía dificultades para conectarse al Zoom. Los documentos que se analizaron (versiones 1 y 2 de los textos, y comentarios escritos de los docentes) fueron entregados en formato Word y, en algunos casos, en PDF.

3.4.5. Validación de instrumentos para la investigación

Para esta investigación, se diseñaron cinco instrumentos, los cuales se pueden encontrar en la Tabla 13. Todos los instrumentos se validaron a través de la técnica de juicio de expertos y se siguieron estos pasos:

- Se identificaron 10 especialistas en la enseñanza de la escritura académica y/o el uso de los comentarios escritos.
- Se entabló una primera comunicación mediante correos electrónicos o por el aplicativo WhatsApp, a través de los cuales se les informó sobre la investigación y se les solicitó su apoyo en la revisión de los

instrumentos planteados.

- Los especialistas recibieron, en su correo electrónico, estos documentos: una carta de presentación, un documento con la definición de las categorías de la investigación, matriz operacional, los cinco instrumentos y el documento de validación-juicio de expertos por cada instrumento para evaluar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Además, se les invitó a realizar todas las consultas pertinentes mediante el correo electrónico y el aplicativo WhatsApp.
- A pesar de que los 10 especialistas manifestaron que estaban dispuestos a colaborar con la revisión de los instrumentos, solo se pudo concretar el apoyo de seis de estos, debido a que los otros 4 tuvieron algunos inconvenientes personales en el transcurso del proceso de validación. En la Tabla 14, se presenta la lista codificada de los expertos que participaron en este proceso.

Tabla 14

Lista codificada de expertos que participaron en la validación de instrumentos

n.º	Experto	Formación	Años de experiencia docentes redacción	de como de	Grado académico	Cargo actual
1	Exp. 1	Educación	12		Doctor	Docente
2	Exp. 2	Educación	8		Magíster	Docente
3	Exp. 3	Educación	6		Magíster	Especialista
4	Exp. 4	Educación	11		Licenciado	Docente
5	Exp. 5	Educación	9		Magíster	Docente
6	Exp. 6	Educación y Lingüística	12		Magíster	Docente y coordinadora académica

Nota. Estos datos fueron recogidos en las fichas que llenaron los expertos cuando validaron los instrumentos.

- Una vez recibidas las respuestas de los expertos, se procedió a

contrastar cada una de sus apreciaciones y analizarlas para hacer las reformulaciones pertinentes. A continuación, se coloca, a modo de ejemplo, la Tabla 15 en la que se consigna cómo se llevó a cabo el proceso de análisis y los cambios realizados en los ítems del instrumento guía de grupo focal.



Tabla 15

Cambios realizados en la guía de grupo focal a partir de la evaluación de juicio de expertos

Ítems originales	Cambios en los ítems	Razones para cambiarlos
1.1.1. ¿A qué aspectos del texto consideras que el docente debe prestar más atención cuando deja comentarios escritos a tu texto?	1.1.1. ¿Qué aspectos(*) del texto debe priorizar el docente para dejar comentarios escritos?	Es una pregunta más sencilla y directa.
1.1.2. ¿Consideras que el que comente sobre los aspectos mencionados favorece tu aprendizaje sobre la escritura académica? ¿Por qué?	1.1.2. ¿Por qué crees que esos comentarios favorecen tu aprendizaje sobre la escritura académica?	Es una pregunta más sencilla y directa.
1.2.1. ¿Qué tipo de comentarios escritos (consejos, pedidos, juicios negativos, evaluaciones positivas, preguntas o reflexiones) favorecen más tu aprendizaje de la escritura académica? ¿Por qué?	1.2.1. ¿Cómo prefieres que el docente presente comentarios escritos en tus textos: consejos, pedidos, juicios negativos, evaluaciones positivas, preguntas o reflexiones? ¿Por qué?	Es una pregunta más sencilla y directa.
1.3.1. ¿En qué medida el modo en que el docente comenta de manera escrita tus textos es relevante en tu aprendizaje de la escritura? Explica.	1.3.1. ¿En qué medida la cortesía con que el docente comenta de forma escrita tus textos es relevante en tu aprendizaje de la escritura? Explica.	Era necesario precisar el término “modo” para evitar que se confunda con la subcategoría modo.
1.4.1. Cuando el docente realiza comentarios escritos a tus textos, ¿qué es lo que valoras más: (a) indicaciones directas de cómo solucionar los errores, (b) indicaciones directas de cómo solucionar los errores y la explicación, o (c) indicaciones del error con pistas, pero sin información explícita de cómo corregirlos? ¿Por qué?	1.4.1. En los comentarios escritos a tus textos, ¿qué es lo que valoras más: (a) indicaciones directas de cómo solucionar los errores, (b) indicaciones directas de cómo solucionar los errores y la explicación, o (c) indicaciones del error con pistas, pero sin información explícita de cómo corregirlos? ¿Por qué?	Es una pregunta más sencilla y directa.
1.4.2. ¿Cuál es los tipos de comentarios escritos de los docentes mencionados	1.4.2. ¿Cuál de estos últimos tipos de comentarios escritos (a, b y c) consideras	Es necesario precisar “a”, “b” y “c” en la pregunta.

consideras que favorece más tu aprendizaje de la escritura? ¿Por qué?	que favorece más tu aprendizaje de la escritura? ¿Por qué?
2.1.1. ¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu esquema de planificación favorecen tu proceso de organización de ideas? ¿Por qué?	
2.2.1. ¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu primer borrador o en tus avances del texto favorecen la calidad de tu texto? ¿Por qué?	
2.3.1. ¿Consideras que los comentarios escritos del docente en tu texto favorecen la calidad de la versión final del texto? ¿Por qué?	
2.4.1. ¿En cuál de las fases de la escritura (planificación, textualización o revisión) consideras que los comentarios escritos del docente son más valiosos? ¿Por qué?	
	2.4.2. ¿En cuál de las fases de la escritura consideras que los comentarios escritos del docente son menos relevantes? ¿Por qué?
	Es necesario desdoblar esta pregunta para tener también información sobre la fase de la escritura en la que menos valoran los comentarios escritos.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las respuestas de los expertos. En la primera columna, se consignan los ítems originales; en la segunda, se colocan los ítems que sufrieron cambios; y, en la tercera, las razones por las que se decidió hacer los cambios.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Después de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se procedió a realizar su procesamiento y su análisis en función de los sujetos a los que se les aplicó y productos que se tenían que evaluar. Antes de explicar esto, es importante mencionar los *softwares* utilizados.

Para el análisis de contenido, se utilizaron dos herramientas tecnológicas. La primera fue Atlas.ti (versión 9), el cual es uno de los *softwares* más utilizados y recomendaciones para un estudio cualitativo, ya que favorece el tratamiento de grandes cantidades de datos, como los que se recogieron en esta investigación. En esa medida, fue útil en la identificación de citas, la codificación de las categorías y la elaboración de las redes de citas y de categorías.

La segunda herramienta fue Excel, el cual permitió organizar la información recogida en las entrevistas y grupos focales, pero también para la clasificación de los CE de los docentes. Estos procedimientos se detallan en las siguientes líneas.

3.5.1. Sujetos

3.5.1.1. Estudiantes

El procesamiento y análisis de los datos de las entrevistas y los grupos focales para los estudiantes se basó en los aportes de la teoría fundamentada, que se divide en dos partes principales: grillado, a partir de la transcripción de

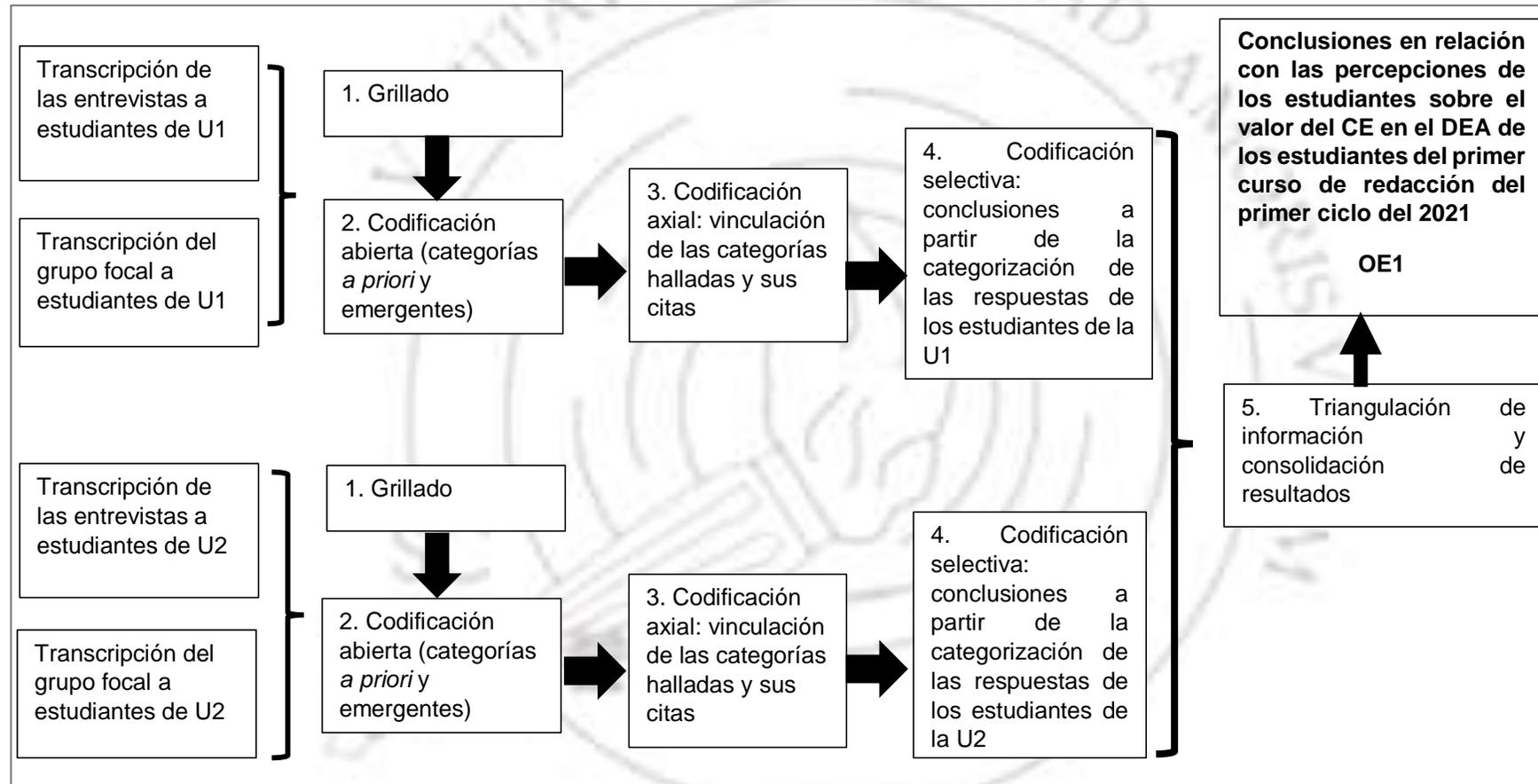
las entrevistas y grupo focal, y la codificación. Según Cohen y Gómez (2019), hay tres fases en las codificaciones, no necesariamente secuenciales, pues la codificación axial y la codificación selectiva pueden, en algunos casos, realizarse al mismo tiempo: (1) abierta, en la que se identifican categorías *a priori* o emergentes en palabras, frases y párrafos a partir del análisis textual de las transcripciones; (2) axial, en la que se vinculan las categorías, se elaboran hipótesis a partir de redes y se pasan del nivel textual al conceptual; y (3) selectiva, en la que los datos se vuelven teoría (integración) y se busca identificar categorías principales a partir del refinamiento (se verifica si la codificación ya está completa a partir del concepto de saturación).

Después de las codificaciones, se realizó la triangulación de datos. Según Feria et al. (2019), existen diferentes tipos, pero en esta investigación se utilizaron estas: de fuentes (estudiantes, docentes y documentos), espacial (U1 y U2) y de métodos (aplicación de diferentes técnicas e instrumentos).

En el OE1 de esta investigación, se triangularon los resultados de los grupos focales y las entrevistas de los estudiantes de U1 y los de U2, por lo que se trata de una triangulación de métodos (grupo focal y entrevista) y espacial (U1 y U2). En la Figura 6, se presentan los pasos del procesamiento y del análisis de datos de este objetivo específico.

Figura 6

Procesamiento y análisis de información recogida de las entrevistas y grupos focales a estudiantes



Nota: *Elaboración propia a partir del análisis y procesamiento de información que se llevó a cabo en la investigación.*

A partir de la Figura 6, se describen los pasos que se siguieron para procesar y analizar los grupos focales y las entrevistas a los estudiantes:

- Se transcribieron los grupos focales y las entrevistas a los estudiantes de ambas universidades en documentos en formato Word. Esto se realizó de manera manual.
- Se utilizó una grilla elaborada en Excel para verificar que todas las preguntas del grupo focal y de la guía de entrevista fueran respondidas. De esta manera, se verificó si se contaba con la información completa y si se habían obtenido otros datos no contemplados en la guía de grupo focal y la de la entrevista (grillado).
- Los documentos en Word con la transcripción fueron cargados al Atlas.ti, en el que se procedió a identificar, mediante el análisis del texto, las categorías, subcategorías y conceptos *a priori* (a partir del marco teórico ya revisado antes de la aplicación de instrumentos) y las categorías emergentes (categorías que surgieron durante el grupo focal y las entrevistas). Este procedimiento es parte de la codificación abierta.
- Una vez que se terminó con la codificación de las citas (categorías, subcategorías y conceptos *a priori* y emergentes), se renombró las citas con una síntesis de la información que se presentaba. Este paso ayudó a establecer la relación entre las categorías, subcategorías y conceptos mediante el uso de redes. Cuando la relación que se establecía entre ellas fue de “confirmación”, se iba notando ya una saturación en relación con ese tópico. Este paso hace referencia a una codificación axial.

- Después, se formularon conclusiones en relación con las percepciones de los estudiantes sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica en función de cada universidad. Se buscó relacionar la información recogida en los grupos focales y las entrevistas con el marco teórico. Este proceso hace alusión a la codificación selectiva.
- Finalmente, a partir de la triangulación de los resultados de U1 y U2, se elaboraron las conclusiones que buscaban responder al OE1: “Conocer las percepciones sobre el valor del CE en el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”.

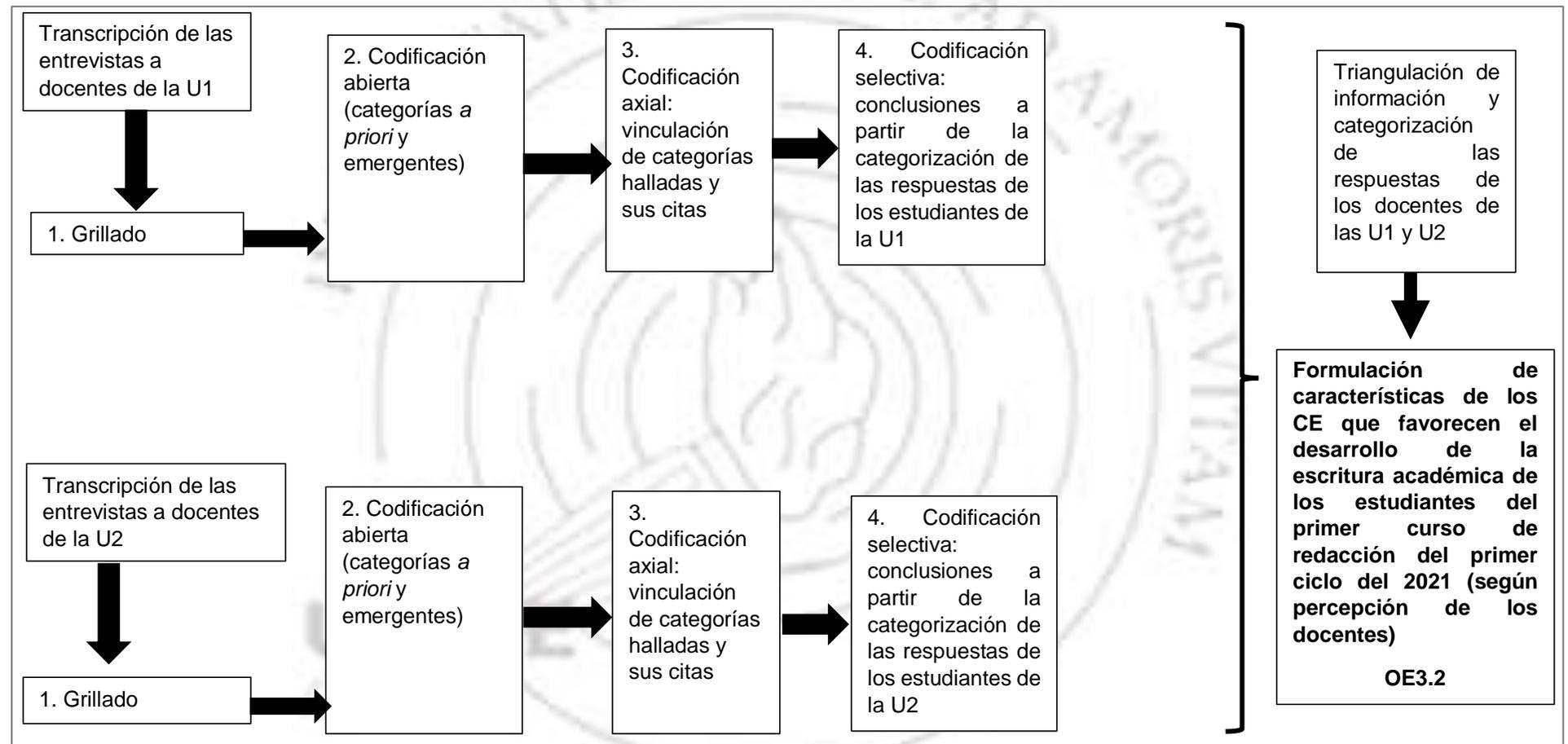
3.5.1.2. Docentes

Para procesar y analizar los datos de las entrevistas a los docentes, se tomó en cuenta también la teoría fundamentada y el proceso de triangulación, ya explicados en el apartado **3.5.1.1**. En el caso del OE3.2, se triangularon los resultados de las entrevistas de los docentes de U1 y U2 (triangulación espacial).

En la Figura 7, se presenta el resumen de los pasos que se siguieron para procesar y analizar estos datos.

Figura 7

Procesamiento y análisis de la información recogida en la entrevista a docentes



Nota. Elaboración propia a partir de los pasos seguidos en el procesamiento y análisis de los datos de la entrevista a docentes.

A partir de la Figura 7, se explican los pasos de procesamiento y análisis de datos a partir de la entrevista a docentes:

- Se transcribieron sus respuestas en documentos en Word. Esto se realizó de manera manual.
- Se utilizó una grilla elaborada en Excel para verificar que todas las preguntas de la guía de entrevista fueran respondidas. De esta manera, se verificó si se contaba con la información completa y si se habían obtenido otros datos no contemplados en la guía de grupo focal y la de la entrevista (grillado).
- Los documentos en Word con la transcripción fueron cargados al Atlas.ti, en el que se procedió a identificar, mediante el análisis del texto, las categorías, subcategorías y conceptos *a priori* (a partir del marco teórico ya revisado antes de la aplicación de instrumentos) y las categorías emergentes (categorías que surgieron durante el grupo focal y las entrevistas). Este procedimiento es parte de la codificación abierta.
- Una vez que se terminó con la codificación de las citas (categorías, subcategorías y conceptos *a priori* y emergentes), se renombró las citas con una síntesis de la información que se presentaba. Este paso ayudó a establecer la relación entre las categorías mediante el uso de redes. Cuando la relación que se establecía entre ellas fue de “confirmación”, se iba notando ya una saturación en relación con ese tópico. Este paso hace referencia a una codificación axial.
- Después, se formularon conclusiones en relación con las percepciones de los estudiantes sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la

escritura académica en función de cada universidad. Se buscó relacionar la información recogida en los grupos focales y las entrevistas con el marco teórico. Este proceso hace alusión a la codificación selectiva.

- Finalmente, a partir de la triangulación de los resultados de las entrevistas a los docentes de U1 y U2, se elaboraron las conclusiones que buscaban responder al OE3: “Caracterizar los CE que favorecen el DEA de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima” (véase la Figura 7).

3.5.2. Productos

3.5.2.1. Comentarios escritos de los docentes

Para procesar y analizar los CE de los docentes se siguieron cinco pasos principales, que se presentan en la Figura 8.

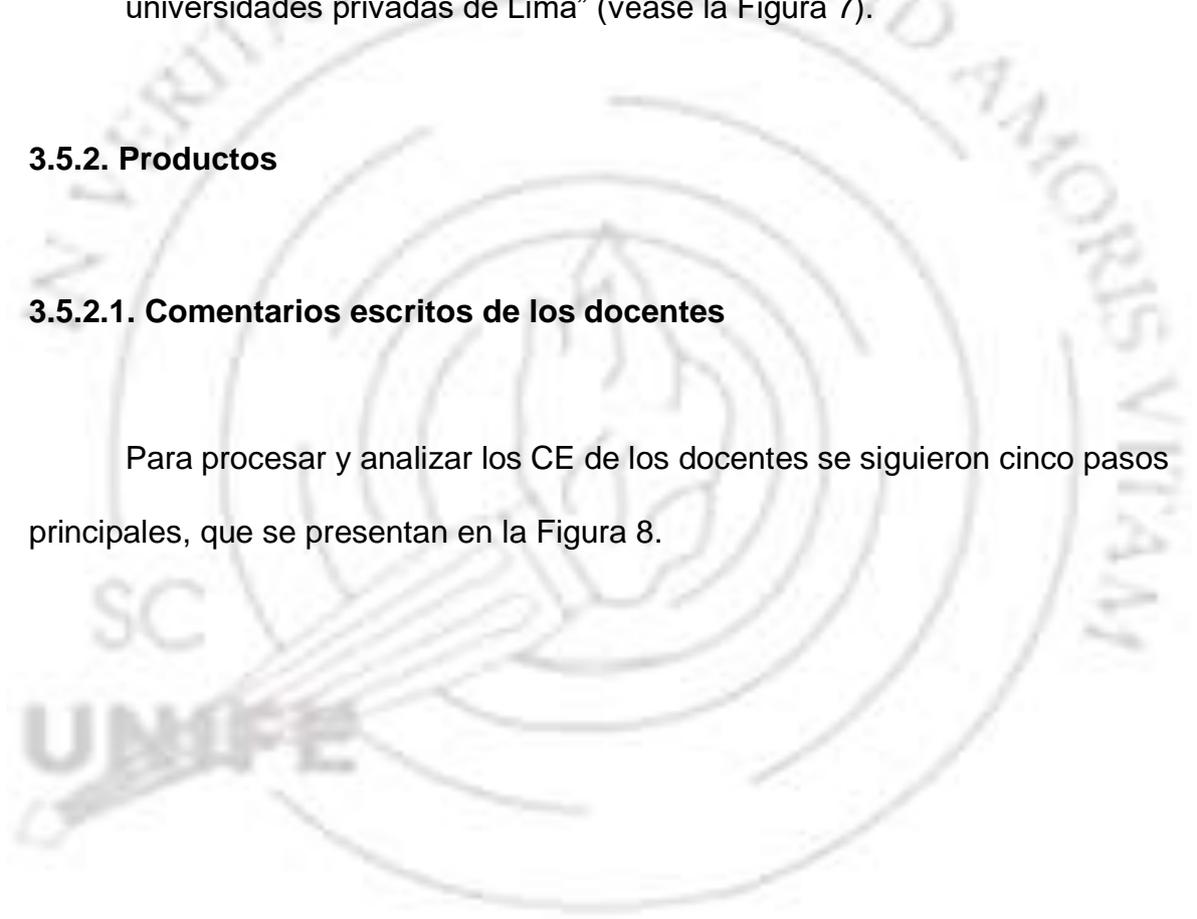
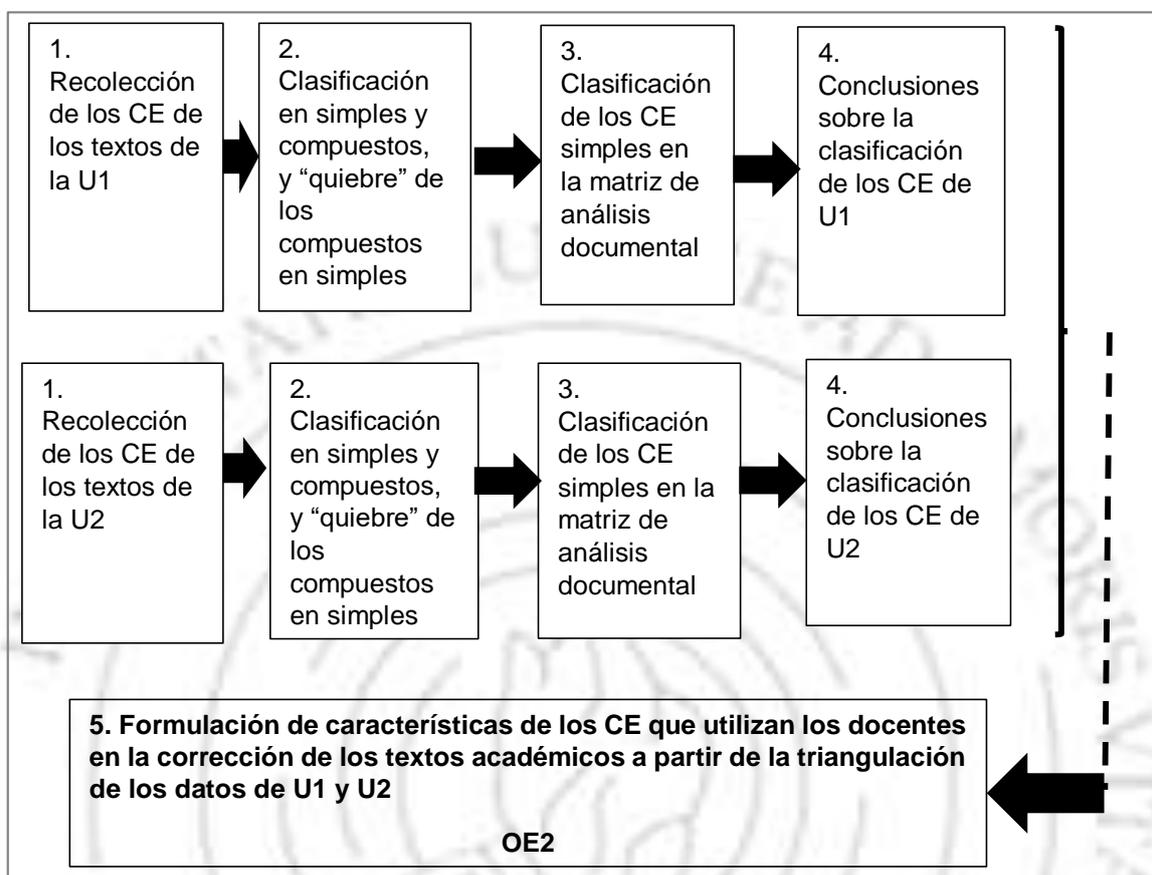


Figura 8

Procesamiento y análisis de la información a partir de la información recogida de los comentarios escritos



Nota: Elaboración propia a partir de los pasos realizados en el procesamiento y análisis de los datos recogidos de los comentarios escritos de los docentes

A continuación, se explican los pasos realizados para procesar y analizar los comentarios escritos de los docentes tomando en cuenta la Figura 8:

- El primer paso consistió en vaciar todos los CE originales que los docentes dejaron en la versión 1 de los textos de sus estudiantes en una tabla en Excel para cada universidad: se recogieron 37 CE de U1 y 97 de U2.

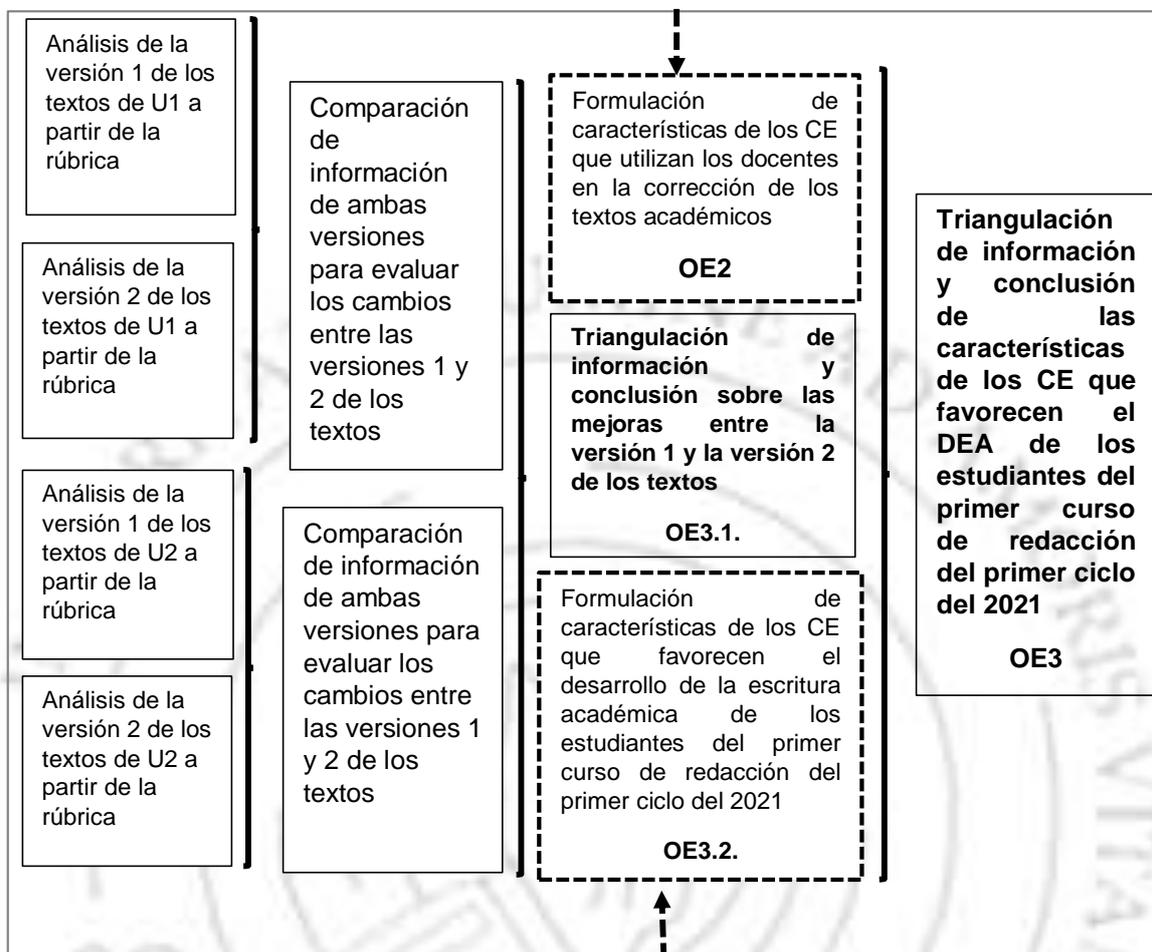
- Luego, siguiendo el modelo de Arancibia et al. (2019) se clasificaron los CE en simples (si aludía a una sola dimensión del escrito o un solo juicio) y compuestos (si el comentario se refería a dos o más objetos, expresaba al mismo tiempo diferentes juicios y/o respondían a distintos modos del CE). Cuando se identificaron CE compuestos, se “quebraron” en simples para su posterior análisis. Se obtuvieron 42 CE de U1 y 122 de U2.
- El tercer paso consistió en clasificar, con la matriz de análisis documental de clasificación de los CE, los CE simples obtenidos de ambas universidades.
- Posteriormente, se identificaron las características de los CE que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos por cada universidad.
- Finalmente, se contrastaron los resultados de U1 y U2, y se formularon las conclusiones para OE2: “Caracterizar los CE que utilizan los docentes en la corrección de los textos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. En este momento, se llevó a cabo una triangulación espacial.

3.5.2.2. Textos de estudiantes

En la Figura 9, se describe el procesamiento y análisis de la información recogida a partir de las versiones 1 y 2 de los textos de estudiantes.

Figura 9

Procesamiento y análisis de la información recogida a partir de los textos de estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir de los pasos realizados en la investigación para revisar las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes.

A continuación, se detallan los pasos presentados en la Figura 9:

- Para procesar y analizar los textos, se revisaron con la misma rúbrica la primera y la segunda versión de los textos de los estudiantes seleccionados, de manera que se podía comparar la calidad de ambas versiones del texto.

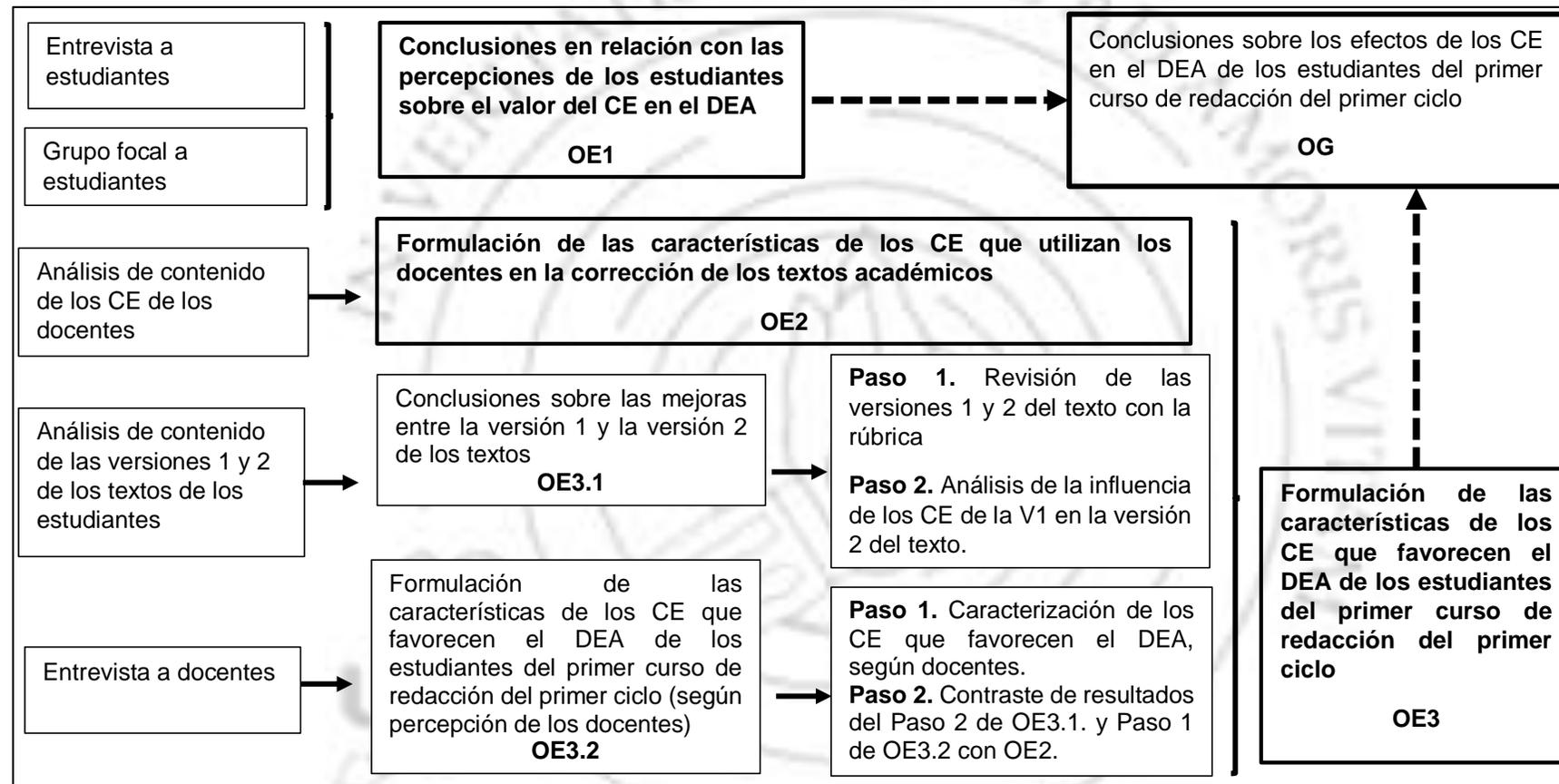
- Luego, para asegurar la precisión de los cambios realizados a partir de los CE recibidos en la versión 1, se analizó cómo cada CE influyó en la reescritura o no del texto, de manera que se pudo evaluar los efectos de los comentarios escritos en el desarrollo de la escritura académica.
- Después, se formularon conclusiones en relación con este objetivo a partir de los resultados de ambas universidades (proceso de triangulación de los resultados de U1 y U2). Esto buscaba responder a OE3.1.
- Finalmente, los resultados anteriores se triangularon con OE3.2. y OE2 para responder al OE3: “Caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”.

3.5.3. Procesamiento y análisis global de los instrumentos aplicados

A continuación, en la Figura 10, se presenta un resumen del procesamiento y análisis de la información que se recogió.

Figura 10

Procesamiento y análisis global de la información recogida



Nota. Elaboración propia a partir de los apartados 3.5.1. y 3.5.2.

Para cumplir con el objetivo general (OG) de esta investigación, se buscó responder los objetivos específicos (OE):

- A partir de las entrevistas y los grupos focales de los estudiantes, se logró responder a OE1, que son las conclusiones en relación con las percepciones de los estudiantes sobre el valor del CE en el DEA.
- El análisis de contenido de los CE de los docentes permitió conseguir el OE2, que es la formulación de las características de los CE que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos.
- El OE3 requirió del análisis de contenido de las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes, que favoreció la formulación de conclusiones sobre las mejoras en ambas versiones; la entrevista a docentes, que ayudó a la formulación de características de los CE que favorecen el DEA de los estudiantes; y de los resultados de OE2. En este caso, se trata de una triangulación de fuentes (docentes, y versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes) metodológica (análisis documental y guía de entrevista).

En el siguiente apartado, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos ya descritos y organizados según los objetivos de la investigación. Además, es importante mencionar que, como parte del compromiso de la investigadora, las conclusiones principales de esta investigación se presentarán a las instituciones que colaboraron con este estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación realizada a partir de los objetivos específicos (OE) propuestos, de manera que se pueda responder, finalmente, al objetivo general (OG). A continuación, se presenta la Tabla 16, en la que se presenta a modo de recordatorio, el objetivo general y sus objetivos específicos.

Tabla 16

Objetivo general (OG) y objetivos específicos (OE)

Objetivo general (OG)	Objetivos específicos (OE)
Comprender los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.	<ul style="list-style-type: none">• OE1: Conocer las percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.• OE2: Caracterizar los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.• OE3: Caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima.

Nota. Tabla elaborada a partir de los objetivos propuestos en el apartado 1.4.

4.1. Resultados en función de los objetivos específicos

En esta investigación, se ha obtenido información con los instrumentos diseñados para dar respuesta a los tres OE propuestos (véase Tabla 13). A continuación, se detallan estos resultados.

4.1.1. Objetivo específico 1 (OE1)

El OE1 tuvo como finalidad lo siguiente: “Conocer las percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. Para ello, en primer lugar, se realizaron dos reuniones de grupo focal para estudiantes: una para la U1 y otra para la U2. Posteriormente, se entrevistó a algunos estudiantes de estas universidades. Los instrumentos usados fueron los siguientes: la guía de entrevista para los estudiantes y la guía para el grupo focal.

En la Tabla 17, se presenta, a modo de resumen, información sobre el número de estudiantes de las U1 y U2 que participaron en las entrevistas y los grupos focales.

Tabla 17

Número de estudiantes de las U1 y U2 que participaron en la entrevista y el grupo focal

n.º	Universidades	Entrevista	Grupo focal
1	U1	4	4
2	U2	6	8
	Total	10	12

Nota. Esta tabla es un resumen de las tablas 6 y 7, donde se detallan, incluso, los estudiantes que participaron en cada actividad.

A partir de las entrevistas y los grupos focales realizados, se consignan, según la universidad, los principales resultados, que se obtuvieron a partir de redes de citas de los grupos focales y las entrevistas que se codificaron. A modo de ejemplo, se consignan las redes que tienen más de 17 citas porque eso demuestra su recurrencia y, por lo tanto, su significatividad.

En U1, tomando en cuenta las categorías, subcategorías y conceptos *a priori*, se llegaron a estos resultados en relación con el OE1:

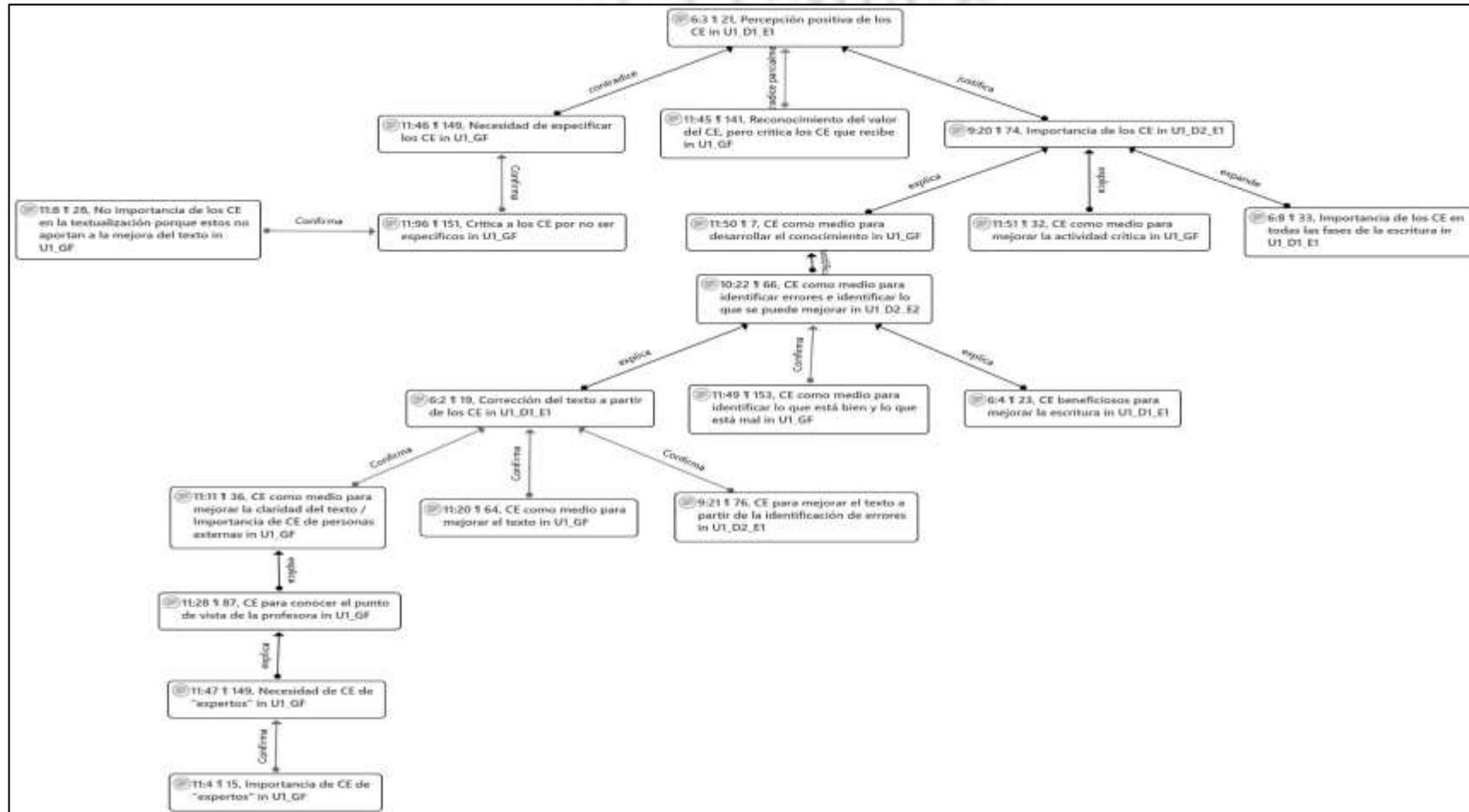
- **Valor del comentario escrito (CE).** De manera general, los estudiantes de U1 tienen una percepción positiva de los CE en las tres fases de la escritura (planificación, textualización y revisión), porque consideran que son importantes. Esto se justifica en el hecho de que piensan que, por un lado, mejora su actividad crítica y, por el otro lado, les permite desarrollar conocimientos, que los ayuda a mejorar sus habilidades de redacción (desarrollo de la escritura académica) y sus textos académicos. No obstante, tres estudiantes consideran que, aunque estos son muy importantes por los aspectos ya mencionados, los CE que reciben no son

específicos, por lo que no cumplen con su propósito: “son buenos, pero no muy específicos. Digamos que nos equivocamos y nos dice: ‘tienes que corregir este párrafo o el párrafo dos’. Y no nos da una explicación de por qué” (U1_D2_E4). En la Figura 11, se puede apreciar con mayor detalle esta información.



Figura 11

Red a partir de la subcategoría valor del comentario escrito (CE) de U1

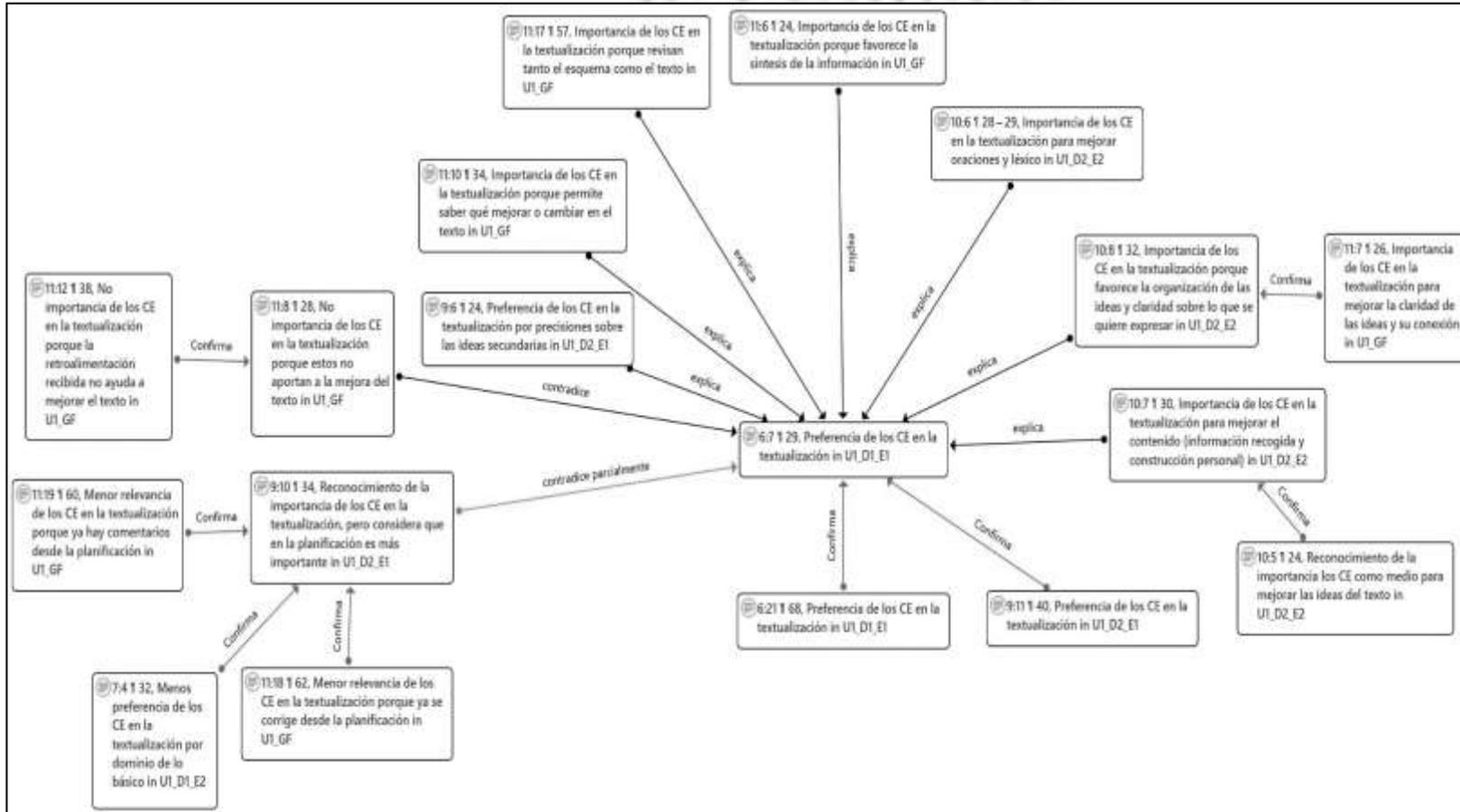


Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 9.

- **Relevancia de los CE en la fase de planificación.** Todos los estudiantes de U1 consideran que los CE en la planificación son relevantes. Ellos ofrecen estas razones: pueden mejorar su esquema porque reciben la opinión desde otra perspectiva (“expertos”); pueden mejorar la calidad de su texto; pueden mejorar la organización de sus ideas; y pueden mejorar su esquema y esto es relevante porque su esquema es la base para escribir un buen texto.
- **Relevancia de los CE en la fase de textualización.** La mayoría de los estudiantes de U1 consideran que los CE en la textualización es importante, porque reciben precisiones de las ideas secundarias, porque los profesores les revisan tanto el texto como su esquema, porque les ayuda a sintetizar mejor la información que ya consignaron en el texto, porque pueden mejorar las oraciones y el léxico, porque pueden mejorar la organización de sus ideas y su claridad para expresar lo que han querido decir, porque pueden mejorar el contenido del texto (información recogida y construcción personal). Frente a todos estos beneficios, un estudiante menciona que son importantes estos comentarios, pero son menos relevantes que los que se realizan en la planificación. Además, otro estudiante afirma que los CE que recibe no son útiles porque: “el profesor solo pone ‘muy bien’ o cosas similares” (U1_GF). En la Figura 12, se puede apreciar la relación establecida entre las citas.

Figura 12

Red a partir de la subcategoría CE en la fase de textualización de U1



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 9.

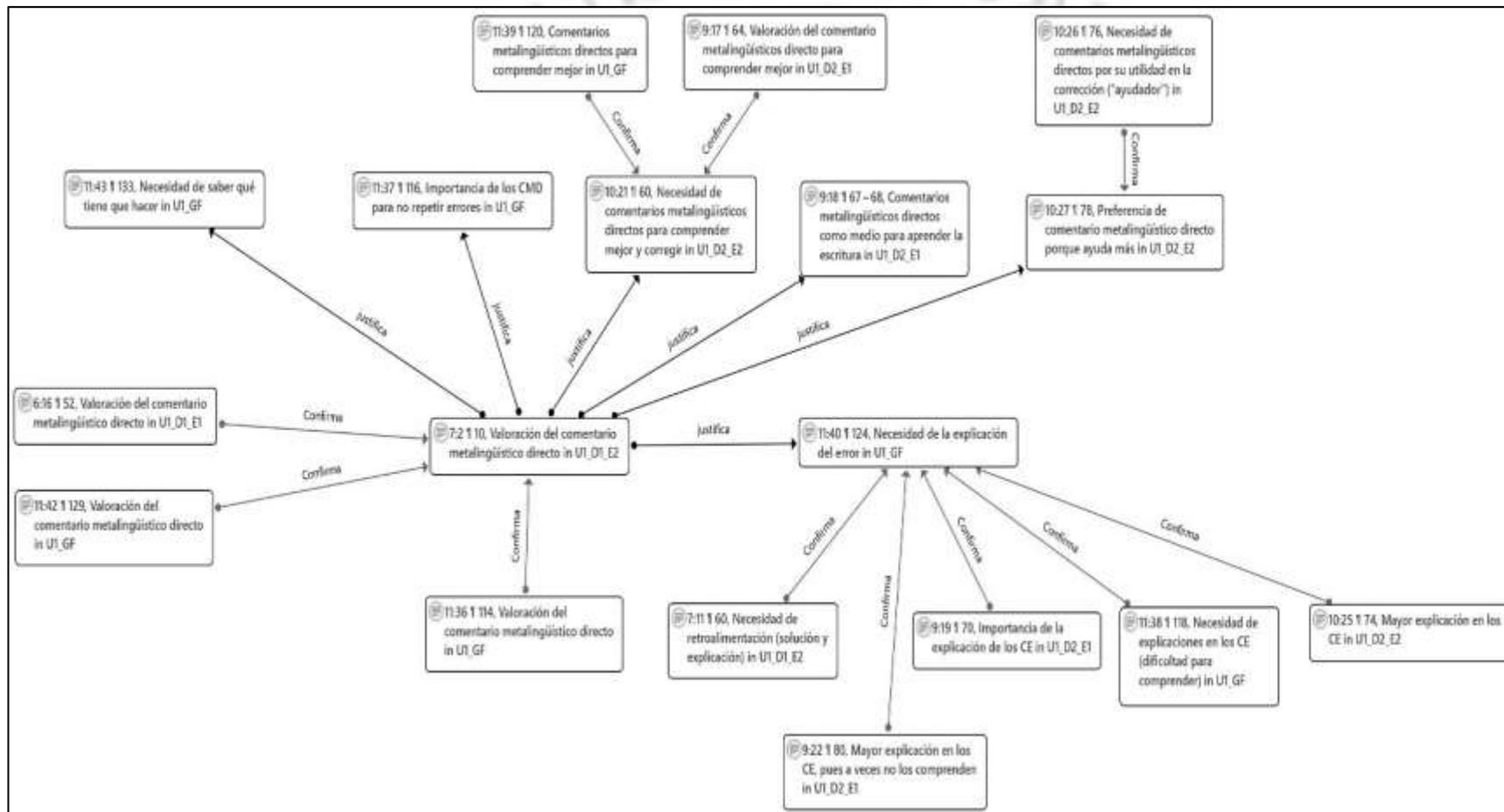
- **Relevancia de los CE en la fase de revisión.** Los estudiantes de U1 manifiestan que los CE en la fase de revisión es favorable por los siguientes motivos: el texto ya se encuentra mejor elaborado y se puede mejorar su calidad a partir de ello; se pueden mejorar las ideas y explicarlas (desarrollo de las IT); se puede mejorar la calidad del texto; se pueden mejorar otros aspectos del texto, que no se corrigieron en la planificación y textualización; y los comentarios que reciben los incentivan a mejorar.
- **Desarrollo de la escritura académica.** Para los estudiantes de U1, los CE sí favorecen el desarrollo de la escritura académica por estos motivos: les ayudan a mejorar sus esquemas de redacción y ello favorece su proceso de escritura; les permiten desarrollar mejor el contenido del texto (ejemplos); les permiten tener mayor conocimiento de gramática, técnicas de “textos”; les permiten tener mayor conocimiento de conectores; y les permiten aprender más sobre escritura.
- **Relevancia de los comentarios directos.** Algunos estudiantes de U1 afirman que sí prefieren los CE directos porque los ayudan en la estructura del texto, les da la solución y porque pueden aplicar lo ya aprendido. Sin embargo, un estudiante afirma que los comentarios directos son como “regalado” porque solo te dan la respuesta y no te ayuda en realidad: “no te ayude en nada, solo te lo está dando como que “regalado” y ya mmm se nota que es cansado o algo así” (U1_D1_E1).

- **Relevancia de los comentarios metalingüísticos directos.** Los estudiantes de U1 valoran los comentarios metalingüísticos directos porque consideran que es fundamental que les expliquen el error, no solo que se los señalen, ya que algunos tienen dificultades para comprender y saben qué hacer. De esta manera, pueden corregir sus textos. También afirman que estos comentarios los ayudan a no repetir los errores porque ya saben por qué está mal. Por lo tanto, podrán aprender mejor a escribir. Uno de los estudiantes considera que es un comentario “más ayudador” (U1_D2_E2). En la Figura 13, se puede observar las relaciones establecidas entre las citas.



Figura 13

Red a partir de la subcategoría comentarios metalingüísticos directos de U1



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 9.

- **Relevancia de los comentarios metalingüísticos indirectos.** Solo un estudiante de U1 afirma que prefiere este tipo de comentario porque el docente no le daría todo, sino que él podría investigar por su cuenta y ello lo va a ayudar a mejorar su conocimiento de la lectura y a redactar mejor sus textos. Sin embargo, tampoco niega que las explicaciones del docente sean importantes.
- **Relevancia de los comentarios atenuados.** Los estudiantes de U1 coinciden en que es importante la forma en la que se realiza un comentario (cortesía). Estas son sus razones: ayuda en la comunicación y el buen trabajo; garantiza la confianza y la seguridad de los estudiantes; les permite estar más motivados para corregir; garantiza la comprensión para seguir preguntando sin miedo; y ayuda a aceptar las críticas constructivas (negativas o positivas).
- **Relevancia de los comentarios no atenuados.** Un estudiante de U1 considera que la forma en la que se realiza el comentario no es relevante:

me refiero a que tampoco sea algo insultante, sino a que el profesor no debería poner “chicos, por favor, redacten este texto o esta parte”, que en serio está mal, sino que debería darnos un consejo normal: “chicos, lo de acá está mal, háganlo por favor o háganlo simplemente sin el por favor”. Porque al final y al cabo es nuestro deber. (U1_D1_E2)

El estudiante cree que el docente “no debe suplicar”. Él apuesta por una cortesía “equilibrada”.

- **Relevancia de los comentarios sobre la documentación.** Dos estudiantes de U1 consideran que los CE sobre la documentación son

importantes, ya que los alumnos generalmente no tienen conciencia sobre la importancia de las fuentes y muchos usan Wikipedia. Además, estos pueden ayudarlos a verificar su nivel de investigación y pueden recibir recomendaciones de otras fuentes. De esta manera, podrán usar fuentes confiables.

- **Relevancia de los comentarios sobre la estructura y el contenido.** La mayoría de los estudiantes de U1 consideran que son importantes los CE sobre la estructura porque esta es la base para escribir un buen texto. Creen que favorece la organización lógica de sus ideas en el párrafo y les permite asegurar la coherencia entre las ideas en el texto. De esta manera, conseguirán dar sentido al texto. Algunos estudiantes creen que tiene el mismo nivel de importancia que los comentarios sobre el contenido porque son complementarios y favorecen la calidad del texto.
- **Relevancia de los comentarios sobre la diagramación.** Ninguno de los estudiantes de U1 considera que los CE sobre diagramación sean relevantes, al menos no como los relacionados con los contenido, estructura y documentación.
- **Relevancia de los comentarios que expresan valoraciones positivas.** Solo un estudiante de U1 considera que los CE que expresan valoraciones positivas son fundamentales: “creo que evaluaciones positivas, porque es una forma de motivarnos, de decir que hemos hecho nuestro trabajo bien” (U1_GF).

- **Relevancia de los comentarios que expresan una orden.** Solo un estudiante de U1 menciona que valora más los CE que expresan una orden:

Porque si es que nos lo pone como por ejemplo como consejo, quizás pueda ser que fallemos otra vez en lo mismo; en cambio, si es que nos hace un pedido, es más explícito en lo que necesita y nosotros vamos a corregirlo de una forma más rápida. (U1_D1_E1)

- **Relevancia de los comentarios que expresan un consejo.** Un estudiante de U1 considera que los CE que expresan consejos le agradan más por las siguientes razones: ofrecen métodos de soluciones que ayudan a fortalecer las ideas; y es “una forma de criticar algo de una buena forma” (U1_GF).
- **Relevancia de los comentarios que expresan juicios negativos.** Hay contradicciones entre los estudiantes de la U1 cuando opinan sobre los CE que expresan juicios negativos. Uno de ellos afirma que “si es que hace un juicio negativo, los estudiantes se van a sentir mal y van a sentir de que no están hechos para poder hacer el texto” y que “El interés que toma el estudiante se disminuye”. (U1_D1_E2). Otro estudiante, sin embargo, afirma que es “una forma más directa” y le da una idea más clara de si lo que ha hecho está bien o no (U1_GF).
- **Relevancia de los comentarios que expresan una reflexión.** Ninguno de los estudiantes de U1 prefiere este tipo de comentarios.

Durante el análisis de las entrevistas y el grupo focal, se encontraron otras categorías, subcategorías y conceptos, es decir, emergentes:

- **Relevancia de los comentarios (CO).** Dos estudiantes U1 consideran importantes los CO porque les permite seguir mejorando su texto: “Y nosotros la podemos llamar y pedirle ayuda para hacerle saber sobre si esta idea está bien o si está mal o si suena muy diferente a los hemos planteado” (U1_D2_E2).

- **Relevancia de los comentarios en los textos entregados (proalimentación).** Para los estudiantes de la U1, los comentarios que se dejan en la versión final del texto, es decir, la que se calificará, hay también contradicciones. Uno de ellos piensa que no es tan importante:

poco la verdad, porque ya está como que ya está hecho, pues si es que lo voy a revisar mmm me va a ayudar, ¿no? Para el próximo texto que hago, pero quizás no pueda ver un próximo texto, ¿no? No lo siento tan importante (...) siento como que no me ha ayudado a mejorar el texto que he hecho, sino como que me ha dicho sí puedes, pero a la próxima, ¿no?, no en este momento. (U1_D1_E1)

Otro estudiante, sin embargo, piensa que sí es útil porque “nos ayuda mucho para mejorar en otros, en otras clases donde nos dejen, también hacer este o nos textos parecidos”. (U1_D2_E2)

- **Gusto por la escritura.** Los estudiantes de U1 expresan que les gusta escribir, aunque uno afirma que le gusta de manera regular. Prefieren los textos narrativos (terror, misterio) y cortos. Como en el curso de Nivelación de Redacción los textos solicitados son cortos, consideran que sí les gusta

escribir en el curso. Un estudiante, incluso, comenta que le gusta escribir porque ha comprendido cómo desarrollar un texto:

Sí, me gusta. Antes no entendía muy bien sobre este tipo de curso, pero cuando lo fui conociendo y practicando cómo desarrollar un texto, en base de información que nos daban este es muy divertido, porque logras expandir tu conocimiento y aprender más cosas y de eso sacar tus propias conclusiones para armar un texto. (U1_D2_E2)

- **Sugerencias para los CE.** Los estudiantes de U1 ofrecen dos sugerencias principales para los CE de sus docentes: uso de términos claros en los CE, de manera que los estudiantes puedan comprender mejor qué es lo que se espera que se corrija; y una explicación más detallada de los CE, ya que a veces los estudiantes no comprenden lo que ha querido decir el docente, pues suelen ser muy concretos.

En U2, tomando en cuenta las categorías, subcategorías y conceptos *a priori*, se llegaron a estos resultados en relación con el OE1:

- **Valoración de los CE.** Los estudiantes de U2 afirman que los CE de los docentes o “expertos” son beneficiosos por las siguientes razones: para mejorar la calidad de sus textos; sentirse motivados; aprender, pues son una guía en el proceso de escritura; lograr la seguridad del estudiante, porque recibe retroalimentación constante; garantizar el buen desempeño del estudiante, ya que se asegura su comprensión; y complementar lo aprendido en clase. Además, mencionan que estos CE deben cumplir una serie de condiciones, como una mayor explicación, y el uso de palabras

sencillas y claras. En la Figura 14, se evidencia las relaciones establecidas entre las citas.



- **Desarrollo de la escritura académica.** Los estudiantes de U2 mencionan que los CE favorecen el DEA: “me sorprendí bastante de lo que podía escribir y de la manera en la que lo podía organizar” (U2_D3_E1). Esto se debe a que ofrecen “herramientas” para escribir mejor, los ayudan a organizar sus ideas, mejoran en ortografía, organizar párrafos, y lograr la concisión y persuasión. Incluso, se hace alusión a una conciencia sobre la escritura: “aprendiendo a ordenarme internamente” (U2_GF). Esta idea se refuerza con esta opinión:

La verdad, sí, [...] he estoy mejorando muy rápido [...] con la escritura, porque al principio no sabía cómo, por ejemplo, conectar ideas, el cómo estructurar un texto, no sabía, yo solo escribía y luego, me di cuenta de que un texto no se escribía así y esto ha hecho que yo este vaya mejorando al paso del tiempo. [...] Sí he cambiado en mi escritura. Claro que tengo retos en algunos aspectos, ya no tanto, pero ayuda a que yo escriba de una mejor manera, más explícita, escriba, ponga conectores en mis redacciones, estructure de una mejor manera, de un punto de ideas más importantes. A diferencia de antes que caía en redundancia y no era nada bueno en un texto y sí he mejorado al paso de estos meses. (U2_D1_E2)

A partir de estas ideas, se puede afirmar que los estudiantes de U2 perciben que los CE benefician el DEA. Además, uno de los estudiantes afirma lo siguiente:

gracias a estos comentarios, ya sé hacer un ensayo de manera adecuada y no simplemente como lo hacía en el colegio, introducción, cuerpo y final, ¿no? El profesor aclara muchas muchas dudas. Como recién he salido del colegio, [las] tenemos. (U2_GF)

- **Relevancia de los CE en la fase de planificación.** La mayoría de los estudiantes de U2 afirman que los CE en la fase de planificación son muy importantes porque esta fase de la escritura es fundamental: “la planificación es muy importante, porque es la base de todo” (U2_GF). Esto

se debe a que en esta etapa se elabora el esquema de redacción, que favorece la organización de las ideas. Además, ayudan a precisar el tema. De esta manera, ayuda a tener errores mínimos en la textualización.

- **Relevancia de los CE en la fase de textualización.** Los estudiantes de U2 afirman que los CE son importantes en la textualización. Las razones que ofrecen son las siguientes: para no estar confundidos, saber citar, mejorar el texto, ayudar a la estructura y saber usar el pie de página. No obstante, hay un estudiante que piensa que son más importantes en la revisión que en esta etapa.
- **Relevancia de los CE en la fase de revisión.** Algunos estudiantes de la U2 piensan que los CE en la etapa de revisión es importante, ya que pueden recibir las últimas correcciones en un texto completo y estructurado. De esta manera, se pueden detectar los errores y evitar volver a cometerlos, lo que es positivo: “Entonces, para mí fue muy enriquecedor y productivo esta sección” (U2_D1_E1).
- **Importancia de los CE en todas las fases.** Hay un estudiante que afirma que los CE son importantes en todas las fases y esto favorece la calidad del texto.
- **Relevancia de los comentarios directos.** Dos estudiantes de U2 prefieren los comentarios directos porque los ayuda a mejorar su

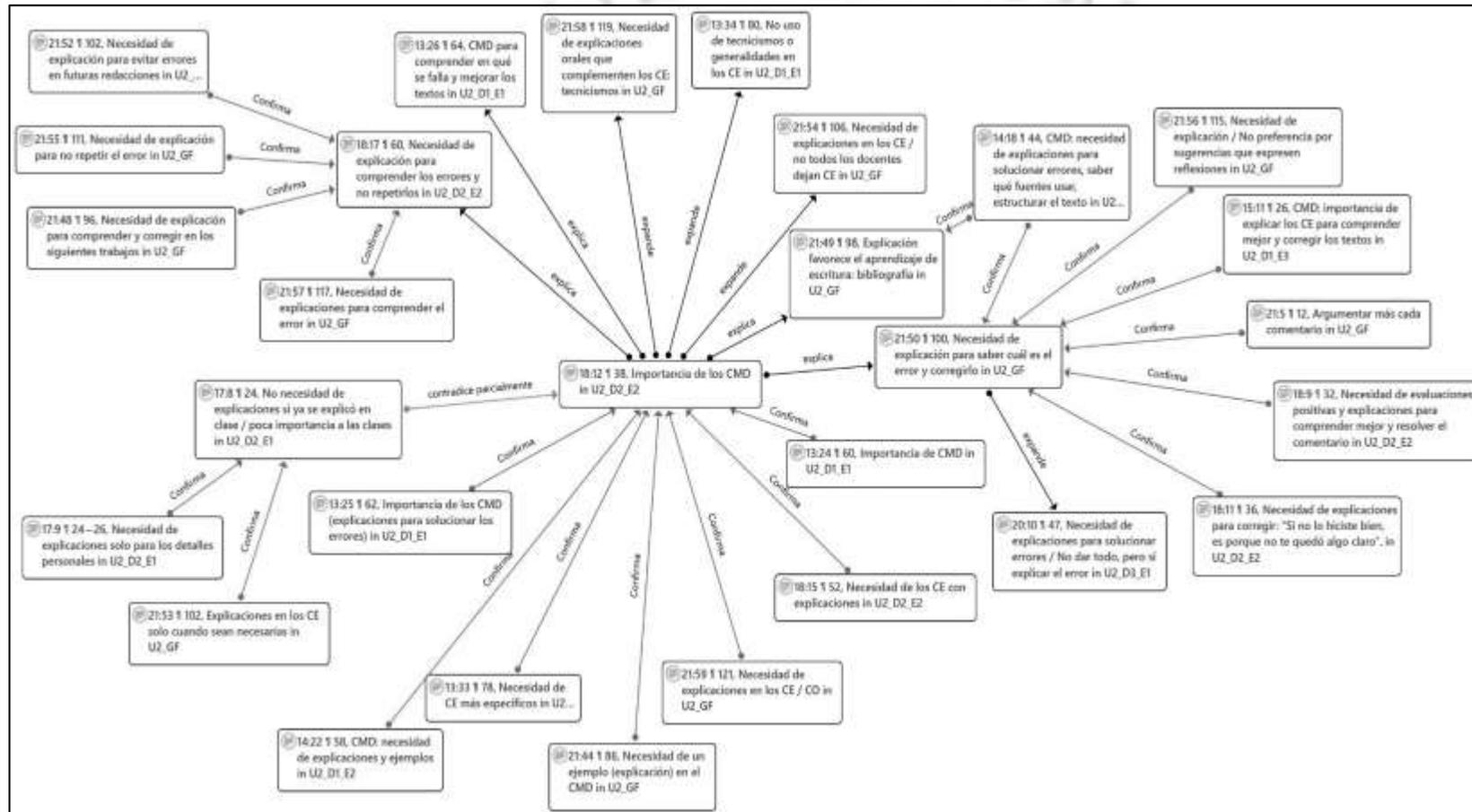
ortografía. Sin embargo, algunos piensan que son innecesarias por el siguiente motivo:

a veces esa explicación que buscan darnos (...) ha sido mencionado previamente en clase o algo así, pero entonces se podría decir que hay casos en donde creo de que si una explicación ya es sobre algo muy obvio o que ya todos deberíamos tener mapeado, sí, no creo que debería colocarla, porque, también estaría como poniendo en juego un poco nuestra atención o responsabilidad respecto a la asistencia de clases, porque sí, claro, si en un trabajo ya te van a repetir todo lo que te han hecho en clase para para qué te tomas el tiempo de ir, de tomar nota. (U2_D2_E1)

- **Relevancia de los comentarios metalingüísticos directos.** La mayoría de los estudiantes de U2 considera que son fundamentales los comentarios metalingüísticos directos, que expresan soluciones y explicaciones por estas razones: podrán saber cuál es su error, corregirlo y no repetirlo; la explicación favorece el aprendizaje de la escritura: como la bibliografía; y se podrán solucionar los errores: qué fuentes usar y estructura el texto. Además, un estudiante manifiesta que no todos los docentes dejan comentarios: “los maestros lo hacen en las clases, lo explican y no siempre lo ponen en los comentarios” (U2_GF). A continuación, en la Figura 15, se evidencia esta información.

Figura 15

Red a partir de la subcategoría comentarios metalingüísticos directos de U2



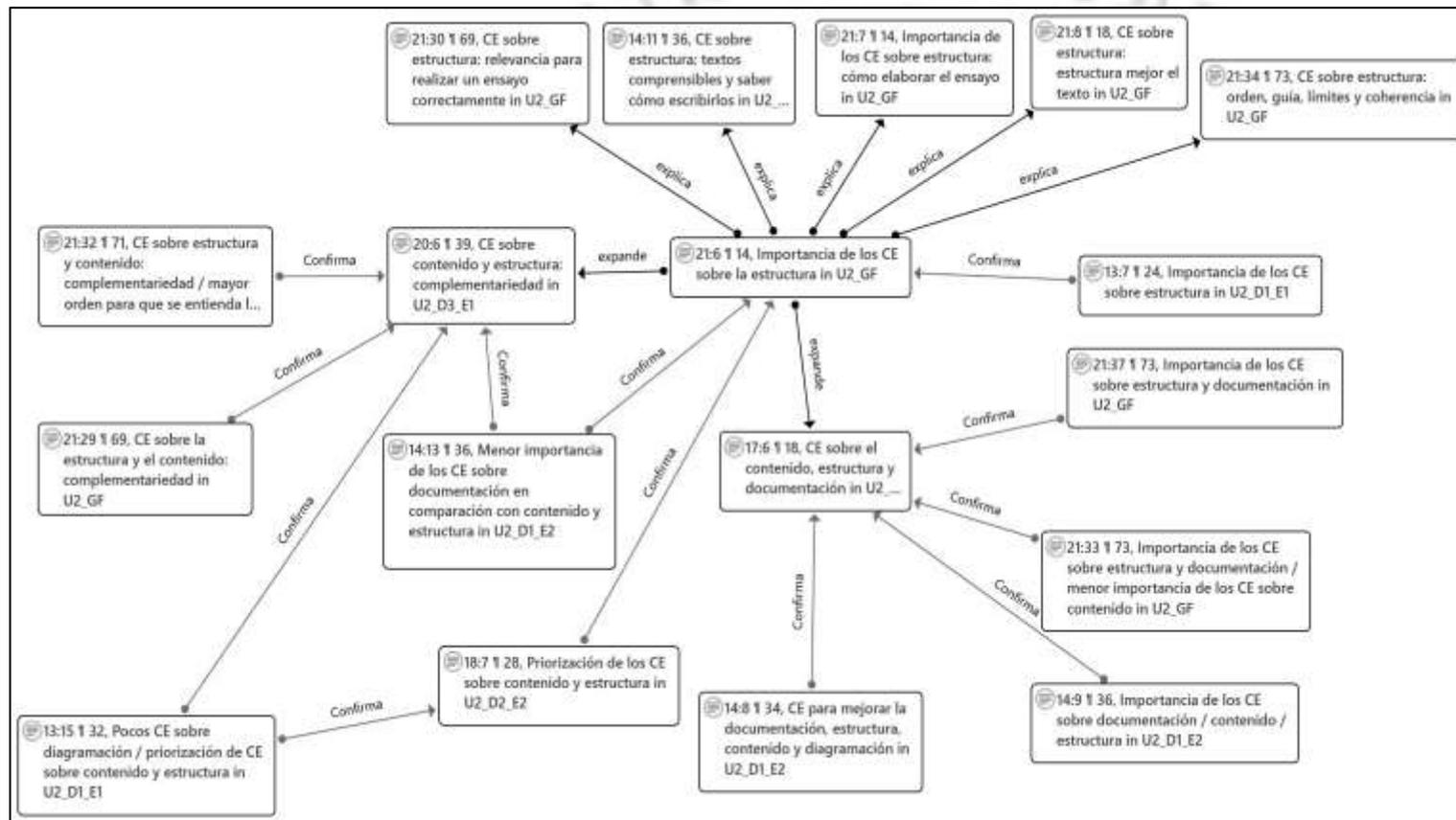
Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 9

- **Relevancia de los comentarios atenuados.** Los estudiantes de U2 manifiestan que los comentarios atenuados son importantes porque los motiva: “porque eso influye también en algunas personas y eso ocasiona que se desanimen o que piensen que esto está ya mal y (...) que hay que borrar y hacerlo de nuevo” (U2_GF). Esto los ayuda a comprender mejor el error. La falta de cortesía sería negativa: “Si veo un comentario (...) grosero en cierta manera, (...) perdería el interés completamente por los comentarios y no realizaría de manera agradable o que me satisfaga el ensayo, ¿no?” (U2_D3_E1). Por lo tanto, los comentarios atenuados favorecen el aprendizaje de la escritura.

- **Relevancia de los comentarios sobre la estructura.** Los estudiantes de U2 consideran que los CE sobre la estructura son fundamentales porque esta es relevante para realizar el ensayo correctamente: comprensible y estructurado. Esto se debe a que las estructuras ofrecen orden, guía, límites y coherencia a los textos. En la Figura 16, se puede notar con mayor detalle esta información.

Figura 16

Red a partir de la subcategoría comentarios sobre la estructura de U2



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 9.

- **Relevancia de los comentarios sobre el contenido.** Solo algunos estudiantes de la U2 consideran que los CE sobre contenido son muy importantes porque “el contenido es lo más importante de tu ensayo, pues es lo que estás presentando, es lo que estás planteando, son tus ideas y es lo que va a estar presentar, ya sea al profesor o a algún público” (U2_GF). Los CE sobre el contenido favorecen al texto: informativo e interesante. Además, ayuda a los estudiantes a organizar la información y a elegir mejor las fuentes. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes afirman que existe complementariedad entre los comentarios sobre la estructura y sobre el contenido, pues ambos favorecen la calidad del texto.
- **Relevancia de los comentarios sobre la documentación.** Solo algunos estudiantes de la U2 consideran que son necesarios los comentarios sobre la documentación. Estos CE sirven como acompañamiento en la búsqueda de fuentes. De esta manera, se evita el plagio. Sin embargo, solo hay pocos comentarios sobre la documentación.
- **Relevancia de los comentarios sobre la diagramación.** Los estudiantes de la U2 comentan que los CE sobre diagramación no son tan importantes como los CE sobre contenido y estructura. Aunque un estudiante afirma que se pudieron realizar más CE sobre la diagramación, se dan cuenta de que otros son más importantes: “se pudo haber reforzar mejor, se pudo haber hecho, pero es probable que por falta de tiempo se haya negociado más el de la estructura, el contenido” (U2_D1_E1).

- **Relevancia de los comentarios que expresan valoraciones positivas.**

Los estudiantes de la U2 mencionan que sus docentes sí realizan valoraciones positivas. Un estudiante afirma que los motiva: “cuando te dicen ‘muy bien’ ... hace que des más ... y ... que sepas que estás haciendo, aunque sea algo bien de todo lo que estás bien (risa) y eso ... te ayuda para que puedas hacerlo parecido” (U2_GF). En esa medida, favorecen su aprendizaje, ya que pueden comprender mejor y resolver el comentario.

- **Relevancia de los comentarios que expresan una reflexión.** Una estudiante de la U2 afirma que prefiere los CE que expresan reflexiones:

elegiría reflexiones, puesto que estamos en la universidad y no en el colegio y es mejor que nuestra mente trabaje, ¿no? Se ponga a analizar, investigar. En cambio, los consejos son como muy directos, te dice lo que tienes que hacer o te dejan ahí toda en la mesa, para que tú solo lo tomes, ¿no? (U2_D3_E1)

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de la U2 prefieren otro tipo de CE:

la verdad los comentarios que dejaron eran de un estilo más como que querían hacerte pensar, querían que tú mismo puedas replantear, como que te cuestionaba y cosas así. En realidad, yo no vi un gran aporte por ese lado. (U2_D2_E1)

Incluso, un estudiante manifiesta lo siguiente:

siento que, si son reflexiones, le siento muy general, quizás en muchos en muchos aspectos (...) En algunos casos, a mí, también me ha costado en poder descifrar una de esas reflexiones; por lo tanto, es que yo pienso que lo más puntual sería un consejo para mejorar mi texto (U2_GF).

- **Relevancia de los comentarios que expresan un consejo.** Algunos estudiantes de U2 afirman que prefieren los CE que expresan consejos porque “los consejos, de cierta manera, me instruyen en el tema o en la estructura o en cómo mejorar” (U2_D3_E1). Asimismo, señalan que van a comprender mejor en qué fallan: “de esa manera voy a entender mejor en qué estoy fallando” (U2_GF).
- **Relevancia de los comentarios que expresan juicios negativos.** Un estudiante de U2 que afirma que los CE que expresan juicios negativos son favorables para ellos: “a veces, daba un poquito de juicios negativos cuando fallaba en algo y hacía que yo me ponga ‘más en alerta,’ ponga más atención en todos los errores que cometa” (U2_D1_E2). Este mismo estudiante afirma que lo ayudaba a mejorar su ortografía.

Durante el análisis de las entrevistas y el grupo focal, se encontraron otras categorías, subcategorías y conceptos:

- **Relevancia de los comentarios orales (CO).** Los estudiantes de U2 también manifiestan que los CO complementan los CE.
- **Calidad del texto.** Todos los estudiantes de U2 afirman que los CE favorecen la calidad del texto:

me sorprendí bastante de lo que podía escribir y de la manera en la que lo podía organizar, porque en el pasado cuando estaba en el colegio no escribía de esta manera. La organización no era la que se utiliza ahora, pues en mi colegio solo te enseñan a utilizar introducción, cuerpo y la conclusión y ahora es mucho más que eso, ¿no? El objeto de estudio, tus conclusiones, tus argumentos,

la comparación del argumento con el objeto de estudio, ¿no? Creo que sí he notado muchísimo el avance de cómo empecé y cómo terminé entregando el ensayo. (U2_D3_E1)

La mejora de la calidad de su texto se evidencia en estas apreciaciones: una mejor estructura (organización de las ideas y construcción de párrafos); mejora de la ortografía y puntuación; desarrollo de la concisión y persuasión; contenido (mayor información e ideas contraste); y apoyo en la identificación del objeto de estudio.

- **Gusto por la escritura.** Los estudiantes de U2 también disfrutaban escribiendo: reflexiones, poemas, discursos y diario. Incluso, algunas informan que prefieren escribir antes que exponer o conversar. Un estudiante menciona también que, además de escribir, le gusta leer.
- **Sugerencias para mejorar los CE.** Los estudiantes de U2 realizan las siguientes recomendaciones para los CE de sus docentes: necesidad de usar palabras claras y sencillas; no uso de generalidades o tecnicismos; necesidad de explicaciones para solucionar errores, saber qué fuentes usar, estructurar el texto; retroalimentación constante para lograr la seguridad del estudiante; retroalimentación positiva, con explicaciones detalladas en beneficio del estudiante; necesidad de ejemplos; necesidad de comentarios orales que complementen los CE; y mayor “argumentación” en los CE.

A partir de los resultados encontrados en ambas universidades en relación con la percepción de los estudiantes de U1 y U2 sobre el valor de los CE en el

DEA, se presentan los resultados agrupados en función de las categorías, subcategorías y conceptos identificados:

- **Percepción sobre el valor del comentario escrito.** Tanto los estudiantes de U1 y U2 reconocen el valor de los CE en las tres fases de la escritura académica (planificación, textualización y revisión). Estos son los motivos que ofrecen: mejora de su actividad crítica; desarrollo de conocimientos, que los ayuda a mejorar sus habilidades de redacción y sus textos académicos; mejora de la calidad de sus textos; el sentirse motivados; aprender, pues son una guía en el proceso de escritura; incremento de la seguridad del estudiante, porque recibe retroalimentación constante; garantía del buen desempeño del estudiante, ya que se asegura su comprensión; y complementación de lo aprendido en clase. Sin embargo, ofrecen sugerencias para mejorar los CE que reciben de sus docentes: uso de términos claros y sencillos en los CE, de manera que los estudiantes puedan comprender mejor qué es lo que se espera que se corrija; una explicación más detallada de los CE, ya que a veces los estudiantes no comprenden lo que ha querido decir el docente, pues suelen ser muy concretos; no uso de generalidades o tecnicismos; necesidad de explicaciones para solucionar errores, saber qué fuentes usar, estructurar el texto; retroalimentación constante para lograr la seguridad del estudiante; retroalimentación positiva, con explicaciones detalladas en beneficio del estudiante; necesidad de ejemplos; y mayor “argumentación” en los CE.

- **Percepción sobre el desarrollo de la escritura académica.** Para los estudiantes de U1 y U2, los CE favorecen el desarrollo de la escritura académica por los siguientes motivos: los ayudan a mejorar sus esquemas de redacción y ello favorece su proceso de escritura; les permiten desarrollar mejor el contenido del texto (ejemplos); les permiten tener mayor conocimiento de gramática, ortografía, técnicas de “textos”; les permiten tener mayor conocimiento de conectores; les permiten aprender más sobre escritura; los ayudan a organizar sus ideas y párrafos; los ayudan a lograr la concisión y persuasión; y favorecen el desarrollo de la conciencia sobre la escritura (metaescritura).

- **Percepción sobre la relevancia de los CE en la fase de planificación.** La mayoría de los estudiantes de U1 y U2 consideran que los CE en la planificación son relevantes. Las razones que ofrecen son las siguientes: pueden mejorar su esquema porque reciben la opinión desde otra perspectiva (“expertos”); pueden mejorar la calidad de su texto; pueden mejorar la organización de sus ideas; pueden mejorar su esquema y esto es relevante porque su esquema es la base para escribir un buen texto; y favorecen la precisión del tema.

- **Percepción sobre la relevancia de los CE en la fase de textualización.** La mayoría de los estudiantes de U1 y U2 consideran que los CE en la textualización son importantes, por los siguientes motivos: reciben precisiones de las ideas secundarias; los profesores les revisan tanto el texto como su esquema; les ayuda a sintetizar mejor la información que

ya consignaron en el texto; pueden mejorar las oraciones y el léxico; pueden mejorar la organización de sus ideas (estructura) y su claridad para expresar lo que han querido decir; pueden mejorar el contenido del texto (información recogida y construcción personal); evita que se sientan confundidos; sabrán cómo citar; podrán mejorar el texto; podrán usar adecuadamente el pie de página. Sin embargo, hay estudiantes que piensan que son más relevantes en la planificación o en la revisión.

- **Percepción sobre la relevancia de los CE en la fase de revisión.** Los estudiantes de U1 y U2 manifiestan que los CE en la fase de revisión son favorables por los siguientes motivos: el texto ya se encuentra mejor elaborado (completo y estructurado); se pueden mejorar las ideas y explicarlas (desarrollo de las IT); se puede mejorar la calidad del texto; se pueden mejorar otros aspectos del texto, que no se corrigieron en la planificación y textualización; los comentarios que reciben los incentivan a mejorar; y se pueden detectar los errores y evitar que se vuelvan a cometer.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios directos.** Solo algunos estudiantes de U1 y U2 afirman que sí prefieren los CE directos por los siguientes motivos: los ayudan en la estructura del texto; les da la solución y porque pueden aplicar lo ya aprendido; y los ayuda a mejorar su ortografía. Sin embargo, un estudiante afirma que no los prefiere porque esa información ya se mencionó en la clase. Además, otro

estudiante afirma que no le ayuda porque solo le dan la respuesta y no la explicación.

- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios metalingüísticos directos.** Los estudiantes de U1 y U2 valoran los comentarios metalingüísticos directos por estos motivos: pueden corregir sus textos; los ayudan a no repetir los errores porque ya saben por qué está mal; y la explicación favorece el aprendizaje de la escritura: como la bibliografía, fuentes y estructura.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios metalingüísticos indirectos.** Solo un estudiante de U1 afirma que prefiere este tipo de comentario porque el docente no le daría todo, sino que él podría investigar por su cuenta y ello lo va a ayudar a mejorar su conocimiento de la lectura y a redactar mejor sus textos. Sin embargo, tampoco niega que las explicaciones del docente sean importantes. En el caso de U2, ningún estudiante considera que este tipo de comentario es muy relevante.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios atenuados.** Los estudiantes de U1 y U2 coinciden en que es importante la forma en la que se realiza un comentario (cortesía). Estas son sus razones: ayuda en la comunicación y el buen trabajo; garantiza la confianza y la seguridad de los estudiantes; les permite estar más motivados para corregir; garantiza la comprensión para seguir preguntando sin miedo; ayuda a aceptar las

críticas constructivas (negativas o positivas); y favorecen el aprendizaje de la escritura.

- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios no atenuados.** Un estudiante de U1 considera que la forma en la que se realiza el comentario no es relevante. Todos los estudiantes de U2 prefieren un comentario atenuado.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios sobre la documentación.** Solo algunos estudiantes de U1 y U2 consideran que los CE sobre la documentación son importantes, ya que los estudiantes no tienen conciencia sobre la importancia de las fuentes y muchos usan Wikipedia. Además, estos pueden ayudarlos a verificar su nivel de investigación y pueden recibir recomendaciones de otras fuentes. De esta manera, podrán usar fuentes confiables y se evita el plagio.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios sobre la estructura.** La mayoría de los estudiantes de U1 y U2 consideran que son importantes los CE sobre la estructura por estas razones: el esquema es la base para escribir un buen texto: comprensible, con sentido y estructurado; y estos comentarios favorece la organización lógica de sus ideas en el párrafo y asegurar la coherencia entre las ideas en el texto.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios sobre el contenido.** Algunos estudiantes de U1 y U2 creen que tiene el mismo

nivel de importancia que los comentarios sobre la estructura porque son complementarios y favorecen la calidad del texto: informativo e interesante. Además, ayuda a los estudiantes a organizar la información y a elegir mejor las fuentes.

- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios sobre la diagramación.** Los estudiantes de U1 y U2 consideran que los CE sobre diagramación no son relevantes como los otros tipos.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios que expresan valoraciones positivas.** Solo un estudiante de U1 y otro de U2 consideran que los CE que expresan valoraciones positivas son fundamentales, porque los motiva.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios que expresa una reflexión.** Ninguno de los estudiantes de U1 y varios de U2 no prefieren este tipo de comentarios. Sin embargo, dos estudiantes de U2 afirman que sí los prefieren porque los ayuda a analizar sus textos e investigar para replantearlos si es necesario.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios que expresan un consejo.** Un estudiante de U1 y algunos de U2 consideran que los CE que expresan consejos les agradan más por las siguientes razones: ofrecen métodos de soluciones que ayudan a fortalecer las ideas; es “una forma de criticar algo de una buena forma” (U1_GF); les ayuda a

comprender mejor en qué fallan; y les ayuda a reconocer la estructura del texto y en cómo mejorar.

- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios que expresan juicios negativos.** Hay contradicciones entre los estudiantes de la U1 cuando opinan sobre los CE que expresan juicios negativos: sentirse mal y menos motivación vs. forma directa de lo que no está bien. En el caso de U2, hay un estudiante que afirma que los CE que expresan juicios negativos son favorables para ellos: mayor atención y mejora de su ortografía.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios que expresan una orden.** Solo un estudiante de U1 menciona que valora más los CE que expresa una orden: saber qué corregir y de forma rápida. Los estudiantes de U2 no opinan al respecto.
- **Comentarios orales (CO).** Los estudiantes de U1 y U2 manifiestan que los CO complementan los CE.
- **Calidad del texto.** Todos los estudiantes de U1 y U2 afirman que los CE favorecen la calidad del texto porque les permite mejorar lo siguiente en sus textos: una mejor estructura (organización de las ideas y construcción de párrafos); ortografía y puntuación; desarrollo de la concisión y persuasión; contenido (mayor información e ideas contraste); identificación del objeto de estudio; y conexión entre las ideas.

- **Percepción sobre su gusto por la escritura.** Los estudiantes de U1 y de U2 expresan que no les disgusta escribir. La mayoría de ellos afirman que escriben textos. Los de U1 narrativos y cortos, mientras que los de U2 reflexiones, poemas, discursos y diario.
- **Percepción sobre la relevancia de los comentarios en los textos entregados (proalimentación).** Para los estudiantes de la U1, sobre los comentarios que se dejan en la versión final del texto, es decir, la que se calificará, existen también contradicciones: texto que no se puede mejorar vs. se pueden mejorar otros textos parecidos. En el caso de los estudiantes de U2, reconocen que es importante, pero no tan relevante como en las otras fases de la escritura.

4.1.2. Objetivo específico 2 (OE2)

El OE2 de esta investigación fue el siguiente: “Caracterizar los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. Para llevar a cabo este OE, se recolectó la versión 1 de los textos de un total de 10 estudiantes. Para asegurar que los resultados de la investigación sean objetivos, no se instruyó a los docentes participantes de la U1 y U2 cómo ni cuánto comentar, pero se acordaron los plazos de entrega respetando el cronograma de trabajo de sus cursos ya establecido con sus estudiantes. En la Tabla 18, se presenta la distribución por universidad y docente:

Tabla 18

Número de textos de las U1 y U2 de los que se extrajó los CE de los docentes

n.º	Universidades	Docentes	Total de textos (versión 1) por docente	Total de textos (versión 1) por universidad
1	U1	D1	2	4
2		D2	2	
3	U2	D1	2	6
4		D2	2	
5		D3	2	
Total de textos (versión 1)				10

Nota. Elaboración propia.

Una vez recolectados los diez textos, se procedió a registrar los CE que los docentes dejaron en la versión 1: 31 CE de U1 y 97 CE de U2. A continuación, se detalla, en la Tabla 19, el número de CE simples identificados por cada texto después de “quebrar” los que eran compuestos⁴.

Tabla 19

Número de CE simples de los textos de U1 y U2

Universidades	Docentes	Estudiantes	Total de CE por cada texto
U1	U1_D1	U1_D1_G1	7
		U1_D1_G2	10
	U1_D2	U1_D2_G1	17
		U1_D2_G2	8
	Subtotal (U1)		
U2	U2_D1	U2_D1_E1	17
		U2_D1_E2	30
	U2_D2	U2_D2_E1	8
		U2_D2_E2	26
	U2_D3	U2_D3_E1	16
		U2_D3_D2	25
Subtotal (U2)			122
Total (U1 + U2)			164

Nota. Elaboración propia.

⁴ En el apartado 3.5.2.1. Comentarios escritos de los docentes (p. 138), se explica a qué se llaman comentarios compuestos y comentarios simples.

Una vez identificados los CE de las U1 y U2 en función de su composición (simples y compuestos), se procedió a clasificarlos en función de los tipos de CE, que se pueden encontrar en la categoría “comentario escrito” de la Tabla 10. A continuación, se presenta una tabla resumen sobre los resultados según universidad.

Tabla 20
Clasificación de CE de las U1 y U2

Tipos de CE	U1	U2
1. Objeto	30	93
1.1. Diagramación	0	0
1.2. Contenido	15	63
1.3. Estructura	14	8
1.4. Documentación	1	22
2. Correctivo	38	98
2.1. Directo	38	90
2.2. Metalingüístico directo	0	7
2.3. Metalingüístico indirecto	0	1
3. Atenuación	39	122
3.1. No atenuado	39	98
3.2. Atenuado	0	24
4. Modo	39	122
4.1. Juicio negativo	8	20
4.2. Evaluación positiva	0	15
4.3. Orden	29	72
4.4. Consejo	1	4
4.5. Reflexión	1	11

Nota. Elaboración propia a partir del análisis realizado de los CE de los docentes.

A partir de estos datos, se puede afirmar que, en U1, los CE de los docentes se caracterizan por lo siguiente:

- **En relación con el objeto del texto**, la mayoría de los CE son sobre el contenido (15) y sobre estructura (14). Solo hay un CE sobre documentación.
- **Sobre el aspecto correctivo**, todos los CE son directos (38).

- **En relación con el aspecto de atenuación**, todos los CE son no atenuados (39).
- **Sobre el modo**, la mayoría de los CE son órdenes (29). Le siguen los CE sobre juicio negativo (8), consejo (1) y reflexiones (1).

En la U2, los CE utilizados por los docentes se caracterizan por lo siguiente:

- **En relación con el objeto del texto**, la mayoría de los CE son sobre contenido (63). Le siguen en número los CE sobre documentación (22) y estructura (8).
- **Sobre el aspecto correctivo**, la mayoría de los CE son directos (90).
- **En relación con el aspecto de atenuación**, la mayoría de los CE son no atenuados (98), pero también hay comentarios atenuados (24).
- **Sobre el modo**, la mayoría de los CE son órdenes (72). Le siguen los CE sobre juicio negativo (20), valoración positiva (15), consejo (4) y reflexión (11).

Al revisar los datos numéricos, se puede afirmar que la mayoría de los CE de los docentes tanto de la U1 como los de los docentes de U2 se caracterizan por lo siguiente: son sobre el contenido del texto, no atenuados, directos y órdenes. Además, en ambas universidades, no se realizan CE sobre diagramación o comentarios metalingüísticos indirectos. Entre las diferencias encontradas en los CE de los docentes, se encuentra que los docentes de U1 no utilizan CE que expresen evaluaciones positivas, CE metalingüísticos directos y

CE atenuados. En la Tabla 21, se presentan ejemplos de cada tipo de CE encontrado en el *corpus* revisado de U1 y U2.



Tabla 21

Ejemplos de CE encontrados en U1 y U2

Categoría	Subcategorías	Indicadores	CE (U1)	CE (U2)
1. Comentarios escritos (CE)	1.1. Objeto: Aspecto del escrito en el que debe poner atención el estudiante	1.1.1. Diagramación	No se encontró.	No se encontró.
		1.1.2. Estructura	“Las IS no corresponde a la IT” (U1_D2_G1)	“Se emplea bien la macroestructura de definición” (U2_D1_E1)
		1.1.3. Contenido	“usar un ejemplo cercano a la realidad peruana” (U1_D1_G2)	“Se deben explicar las ideas en contraste con el objeto de estudio especifico” (U2_D1_E2)
		1.1.4. Documentación	“algún estudio o colocar la fuente---según national geographic...” (U1_D2_G1)	“Si es paráfrasis, no lleva comillas ni páginas” (U2_D3_E1)
	1.2. Correctivo: Alude a errores o fallos en el uso de la lengua	1.2.1. Directo	“corregir uso de coma” (U1_D1_G2)	“punto seguido” (U2_D1_E2)
		1.2.2. Metalingüístico directo	No se encontró.	“Hacerlas una sola oración porque hablan de lo mismo” (U2_D3_E1)
		1.2.3. Metalingüística indirecto	No se encontró.	No se encontró.
	1.3. Atenuación: Es la estrategia comunicativa que mitiga la carga ilocutiva del CE,	1.3.1. Atenuado	No se encontró.	“En esta idea, se observa algo que la película plantea sobre la sororidad que sería interesante incluirlo como idea de análisis” (U2_D2_E2)

pero hace alusión también a la cortesía	1.3.2. No atenuado	“replantee las ideas” (U1_D2_G1)	“Se redunda mucho con el uso de la palabra “concepto” (U2_D2_E2)
1.4. Modo: Es la forma en la que se expresa el CE y se relaciona con el rol que asume el docente y con el nivel de control que asume sobre el texto estudiante.	1.4.1. Juicio negativo	“no es un ejemplo” (U1_D2_G1)	“No se emplea la fórmula enseñada” (U2_D1_E2)
	1.4.2. Evaluación positiva	No se encontró.	“buena presentación del objeto de estudio” (U2_D1_E2)
	1.4.3. Orden	“delimitar en oraciones el desarrollo de las IT” (U1_D1_G1)	“Requiere de una cita de las estrofas de la canción” (U2_D3_E2)
	1.4.4. Consejo	“algún estudio o colocar la fuente---según national geographic...” (U1_D2_G1)	“En esta idea, se observa algo que la película plantea sobre la sororidad que sería interesante incluirlo como idea de análisis” (U2_D2_E2)
	1.4.5. Reflexión	“quienes ellos” (U1_D2_G1)	“De eso se trata el análisis representacional: ver qué nos sugiere o propone el objeto de estudio sobre el tema elegido” (U2_D2_E2)

Nota.

Elaboración propia a partir de la matriz de clasificación de los CE de los docentes de U1 y U2.

Es importante mencionar que la cuantificación de los CE en esta investigación solo tenía como finalidad identificar cuáles eran los CE más utilizados en cada universidad. Debido al enfoque cualitativo de este estudio, lo más relevante es la descripción detallada de los CE de cada universidad. Por ello, además de las características ya señaladas, también se encontraron diferencias en otros aspectos que se consignan en la Tabla 22:

Tabla 22

Diferencias entre las características de los CE de las U1 y U2

Aspectos	U1	U2
Construcciones sintácticas	Preferencia por el uso de frases u oraciones cortas y directas: “replantee las ideas” (U1_D2_G1).	Preferencia por el uso de oraciones completas y explicaciones: “Se hace referencia al objeto de estudio (“dicho capítulo”), pero no ha sido mencionado aún antes” (U2_D2_E2).
Cuidado en el uso de los signos de puntuación	No se usan signos de interrogación para realizar una pregunta: “quienes ellos” (U1_D2_G1).	Se usan signos de interrogación para realizar preguntas: “¿Por qué en mayúsculas?” (U2_D1_E2)
Inclusión de ejemplos de cómo escribir	Solo en un caso se consigna un ejemplo: “algún estudio o colocar la fuente---según National Geographic....” (U1_D2_G1)	En varios casos, se consignan estos ejemplos: “Si bien existen diversos tipos de sexismo, esta investigación o para fines de esta investigación. Opté por...”. (U2_D3_E1)

Nota. Elaboración propia la matriz de clasificación de los CE de los docentes de U1 y U2.

En resumen, se pueden identificar semejanzas y diferencias entre los CE usados por los docentes de las U1 y U2.

4.1.3. Objetivo específico 3 (OE3)

Para responder al OE3 (“Caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”), se realizaron dos actividades: (1) la revisión y análisis de las versiones 1 y 2 de los textos de los estudiantes de las U1 y U2, y (2) el análisis de entrevistas a los docentes de las U1 y U2.

4.1.3.1. Actividad 1 (OE3.1)

La actividad 1, que se orienta al cumplimiento del **OE3.1**, requirió, a su vez, de dos pasos: (1) evaluar con la rúbrica las versiones 1 y 2 de los textos de las U1 y U2, que ayudó a identificar la mejora o no del texto; y (2) analizar si los CE dejados en la versión 1 del texto influyeron en los cambios hechos en la versión 2 del texto, que permitió verificar la relación entre los CE y el DEA.

Antes de presentar los resultados del OE3.1 por cada paso, se presenta la Tabla 23, en la que se muestra el número total de textos revisados en ambas universidades. Como se revisaron dos versiones de estudiante, el total de textos revisados de la U1 es de 8 y de la U2, 12, como se puede observar.

Tabla 23*Número de textos revisados en ambas universidades*

n.º	Universidades	Textos codificados	n.º de textos (incluidas versiones 1 y 2)
1	U1	U1_D1_G1	2
2		U1_D1_G2	2
3		U1_D2_G1	2
4		U1_D2_G2	2
5	U2	U2_D1_E1	2
6		U2_D1_E2	2
7		U2_D2_E1	2
8		U2_D2_E2	2
9		U2_D3_E1	2
10		U2_D3_E2	2
		Total	20

Nota. Elaboración propia.**Paso 1.** Evaluación de las versiones 1 y 2 de los textos de las U1 y U2

Para llevar a cabo la revisión de las versiones 1 y 2 de los textos, se utilizó como instrumento una rúbrica, cuya finalidad fue evaluar la calidad de los textos en función de dos subcategorías del CE: objeto y correctivo. Los niveles de progreso que se establecieron en el instrumento fueron tres: básico (B), en proceso (EP) y logrado (L). Los resultados de la U1 se pueden apreciar en la Tabla 24.

Tabla 24

Comparación entre las versiones 1 y 2 de los textos de U1 en relación con las subcategorías objeto y correctivo

Subcategorías: objeto y correctivo	Aspectos	D1						D2					
		U1_D1_G1		Mejora	U1_D1_G2		Mejora	U1_D2_G1		Mejora	U1_D2_G2		Mejora
		V1	V2		V1	V2		V1	V2		V1	V2	
Documentación	Manejo de fuentes	EP	EP	No	EP	L	<u>Sí</u>	EP	EP	No	EP	EP	No
Estructura	Organización de las ideas a nivel intra e interparrafal	EP	EP	No	EP	EP	No	EP	EP	No	EP	L	<u>Sí</u>
Contenido	Solidez en el desarrollo del tema propuesto	EP	EP	No	EP	EP	No	EP	EP	No	B	EP	<u>Sí</u>
Uso de la lengua	Competencia léxico-gramatical	B	B	No	B	B	No	EP	EP	No	B	B	No
	Puntuación	EP	EP	No	EP	EP	No	L	L	No	B	EP	<u>Sí</u>
	Ortografía	L	L	No	L	L	No	L	L	No	L	L	No

Nota. En la columna “Mejora”, se coloca “Sí” cuando se aprecia una mejora entre la versión 1 y la versión 2 del texto en relación con los aspectos indicados, y “No” cuando el progreso no es notorio, lo que no implica que no haya ningún cambio.

A partir del análisis de la tabla anterior, se puede notar que, en el texto U1_D1_G1, no existe una mejora significativa entre la versión 1 y la versión 2; en U1_D1_G2 solo se aprecia mejora en el aspecto “manejo de fuentes” (documentación); en U1_D2_G1, no existe mejora significativa; y en U1_D2_G2, se observa mejora en dos aspectos: “organización de las ideas a nivel intra e interparrafal” (estructura) y “puntuación” (uso de la lengua). En conclusión, en los textos de U1, no se observan grandes mejoras entre la versión 1 y la 2 de los textos analizados. Sin embargo, el análisis más detallado sobre estos cambios se podrá observar en el **Paso 2**.

De la misma forma, ahora se presentan los resultados de los textos revisados de U2 en la Tabla 25.

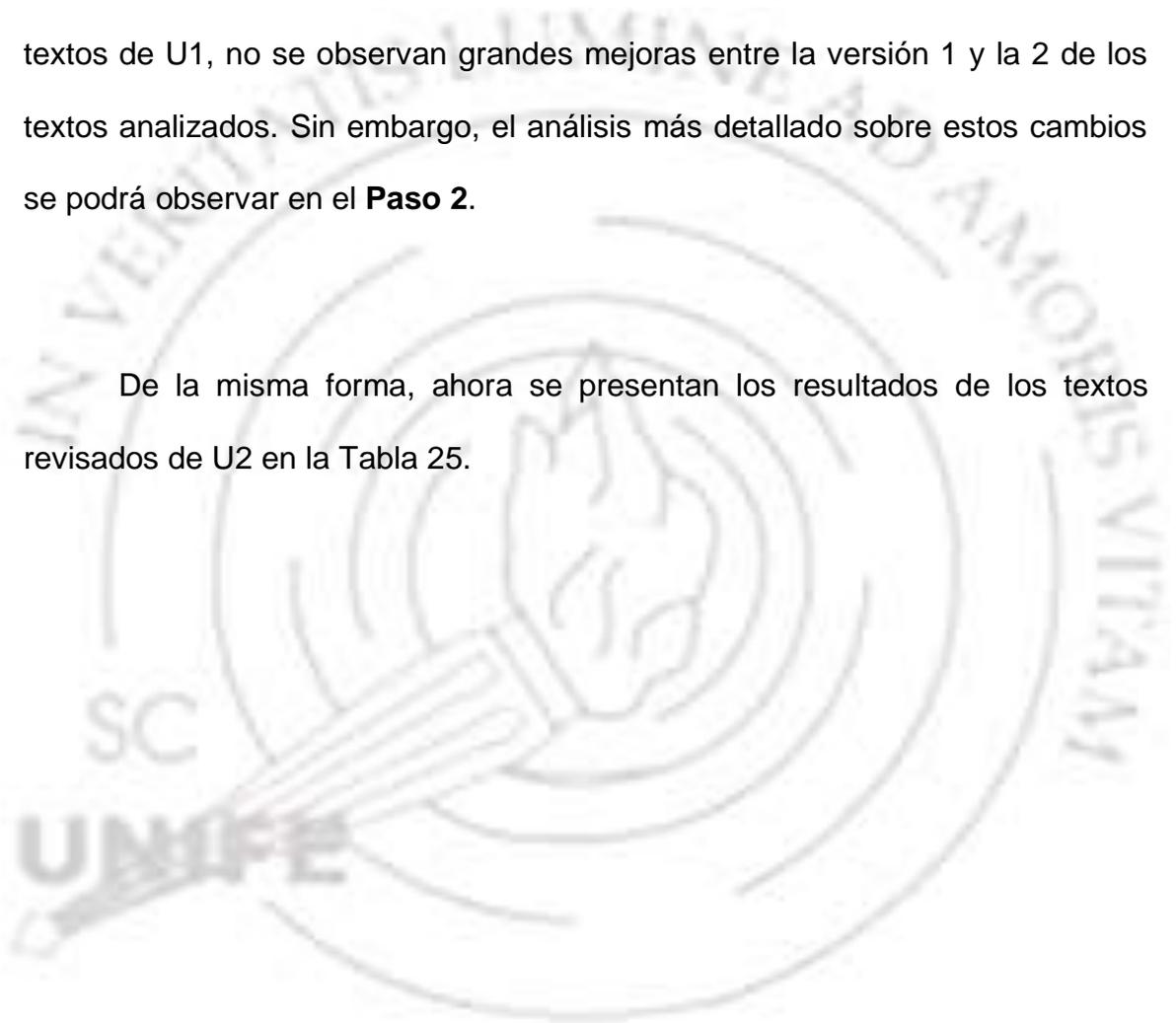


Tabla 25

Comparación entre las versiones 1 y 2 de los textos de U2 en relación con las subcategorías objeto y correctivo

Subcategorías: objeto y correctivo	Aspectos	D1						D2						D3					
		U2_D1_E1		Mejora	U2_D1_E2		Mejora	U2_D2_E1		Mejora	U2_D2_E2		Mejora	U2_D3_E1		Mejora	U2_D2_E2		Mejora
		V1	V2		V1	V2		V1	V2		V1	V2		V1	V2		V1	V2	
Documentación	Manejo de fuentes	L	L	No	L	L	No	L	L	No	EP	L	<u>Sí</u>	L	L	No	L	L	No
Estructura	Organización de las ideas a nivel intrapárrafo	L	L	No	L	L	No	EP	L	<u>Sí</u>	EP	L	<u>Sí</u>	L	L	No	L	L	No
Contenido	Solidez en el desarrollo del tema propuesto	EP	L	<u>Sí</u>	EP	L	<u>Sí</u>	EP	L	<u>Sí</u>	EP	EP	No	EP	L	Sí	EP	L	<u>Sí</u>
Uso de la lengua	Competencia léxico-gramatical	B	B	No	B	B	No	L	L	No	EP	EP	No	B	EP	<u>Sí</u>	EP	EP	No
	Puntuación	EP	EP	No	B	EP	<u>Sí</u>	EP	EP	No									
	Ortografía	L	L	No	B	EP	<u>Sí</u>	L	L	No									

Nota. En la columna “Mejora”, se coloca “Sí” cuando se aprecia una mejora entre la versión 1 y la versión 2 del texto en relación con los aspectos indicados, y “No” cuando el progreso no es notorio, lo que no implica que no haya ningún cambio.

A partir del análisis de la tabla anterior, se puede notar que, en el texto U2_D1_E1, solo hay mejora en el aspecto “solidez en el desarrollo del tema propuesto” (contenido) entre la versión y la versión 2; en U1_D1_E2, en los aspectos “solidez en el desarrollo del tema propuesto” (contenido), “puntuación” (uso de la lengua) y “ortografía” (uso de la lengua); en U2_D2_E1, en los aspectos “organización de las ideas a nivel intra e interparrafal” (estructura) y “solidez en el desarrollo del tema propuesto” (contenido); en U2_D2_E2, en los aspectos “manejo de fuentes” (documentación) y “organización de las ideas a nivel intra e interparrafal” (estructura); en U2_D3_E1, en los aspectos “solidez en el desarrollo del tema propuesto” (contenido) y “competencia léxico-gramatical” (uso de la lengua); y en U2_D3_E2, en el aspecto “solidez en el desarrollo del tema propuesto” (contenido). En conclusión, en los textos de U2, se puede afirmar que, entre la versión 1 y la versión 2 de cada texto, siempre hay una mejora. Este análisis se podrá observar en el **Paso 2**.

En síntesis, después de analizar los textos de U1 y U2, se puede afirmar que hay mejoras en la versión 2 de todos los textos de U2, mientras que solo hay mejoras en algunos textos de U1. Además, los aspectos en los que los textos de ambas universidades presentan mejoras son los siguientes: “contenido”, “estructura”, “manejo de fuentes” y “puntuación”.

Paso 2. Análisis de la influencia de los CE de la versión 1 del texto en la versión 2

Como se puede observar en la Tabla 16, se analizaron las versiones 1 y 2 de 10 textos: 4 de U1 y 6 de U2. Aunque se realizó el análisis de cada texto, en este informe, se consigna solo el análisis de los textos en los que se pueden apreciar cambios significativos, pues la meta del OE3.1 es identificar cómo los CE de los docentes influyen en la versión 2 en los casos en los que hay cambios. La selección de estos textos se realizó a partir de los resultados en el **Paso 1**.

Para este análisis, por cada universidad, se incluirá la versión 1 del texto con sus respectivos CE. En el caso de la U1, se mostrará el texto completo, pero en el caso de U2, solo un fragmento porque los textos son extensos. Posteriormente, se presentarán los cambios realizados en la versión 2 en función de los CE incluidos. En el caso de la U2, la versión 2 del texto completo se hallará en el apéndice.

En el caso de U1, se presentarán los cambios realizados en los textos U1_D1_G2 y U1_D2_G2, porque solo en estos textos hay algún cambio significativo. Antes de presentar los textos, es importante recordar que los estudiantes de U1 escriben dos párrafos de desarrollo explicativos a partir de un tema consignado por su docente.

Análisis del texto U1_D1_G2

Figura 17

Texto U1_D1_G2 (versión 1) con CE

<p>Título: Las causas y consecuencias del embarazo adolescente</p> <p>Existen, principalmente, dos causas del embarazo adolescente. Primeramente, la falta de orientación sexual, es uno de los más principales. Esto se resalta por no haber consejos de cómo protegerse al tener relaciones sexuales, no les enseñan los riesgos del embarazo y experimentan su sexualidad. La vulnerabilidad de los adolescentes en juntar sus problemas con su libertad sexual puede perjudicarlos gravemente. Un ejemplo de este caso, es aquellas chicas que no saben sobre temas del embarazo y son las más vulnerables a quedar embarazadas por su ingenuidad. Segundo, la otra causa son los problemas familiares, es uno de los más relevantes. Esto se caracteriza por la rebeldía de los adolescentes, por sentirse menospreciados y por querer de desfogarse de sus conflictos familiares. La influencia que los jóvenes resaltan en tener relaciones sexuales es que lo hacen con la cabeza caliente. Un caso que ejemplifica este caso, es la acción imprudente de los adolescentes en general que perjudican su sexualidad por solo popularidad o con puras excusas.</p> <p>Existen, principalmente, dos consecuencias del embarazo adolescente. En primer lugar, el embarazo precoz producto de una violación este tipo de acontecimiento es muy frecuente en zonas rurales, ya que puede ocasionar abortos de hijos prematuros por no estar preparadas para hacer madres y esto puede generar que la madre tenga trastornos psicológicos teniendo en cuenta que, aparecerán sentimiento de culpa y baja autoestima y esto lleva a que la madre abandoné a su bebé por no tener los recursos necesarios. Un ejemplo de este caso, sería que los padres no le ponen atención a sus hijas y eso les lleva a que no le tengan confianza a sus padres para contarles las cosas. Luego tenemos el riesgo del bebe al momento de nacer. La mayoría de los bebés nacen a los 6 o 7 meses, tienen grandes probabilidades de nacer con malformaciones, la madre por ser joven no aporta las suficientes proteínas y minerales al feto que se está fecundando en su vientre. Esto se da porque las madres adolescentes no tienen un adecuado acompañamiento en sus procesos de embarazo o muchas veces son dejadas a la deriva y no llevan el proceso de embarazo adecuadamente. Un ejemplo es que en Níger un País de la parte occidental de África mantiene una ratio de doscientas madres de adolescentes por cada mil mujeres sin embargo en países sudamericanos se elevan las cifras por más del 10% de mujeres embarazadas en la adolescencia.</p>	<p>DOCENTE: [REDACTED] usar conector de orden</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] corregir uso de coma</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] corregir la delimitación oracional</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] corregir uso de coma</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] mejorar el uso de la estrategia causal con verbos y conectores causales</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] formar oración</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] mejorar la delimitación oracional y uso de la estrategia causal</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] precisar el sentido de la oración</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] mejorar la relación causa-efecto entre las ideas</p> <p>DOCENTE: [REDACTED] usar un ejemplo cercano a la realidad peruana</p>
---	---

Nota. Se sombreó de negro el nombre del docente que dejó los CE.

Como se puede apreciar en la Figura 11, en el texto U1_D1_G2, se dejaron 10 CE. A continuación, se explica cómo estos influyeron o no en los cambios realizados en la versión 2 del texto:

- **CE1: “usar conector de orden”**. Se cambia “primeramente” por “al principio”. Sin embargo, el conector elegido no es el más adecuado, ya que no se están describiendo pasos o secuencias.
- **CE2: “corregir uso de coma”**. Se hace el cambio solicitado.
- **CE3: “corregir la delimitación oracional”**. No se delimita la oración, pero se reescribe de manera que la redacción logra expresar con claridad la idea.
- **CE4: “corregir uso de coma”**. No se corrige el uso de la coma. Lo que se hace es añadir un pronombre demostrativo: “En segundo lugar, tenemos los problemas familiares, este es uno de los más importantes” (párr. 1, líneas 8-9).
- **CE5: “mejorar el uso de la estrategia causal con verbos y conectores causales”**. No se incluyen verbos ni conectores de causa-efecto. Solo se hace un pequeño ajuste en la primera oración: “Se caracteriza por la rebeldía de los adolescentes, por sentirse menospreciados y por querer de desfogarse de sus conflictos familiares”. (párr. 1, líneas 9-10).
- **CE6: “formar oración”**. Se incluye el verbo “tenemos”: “Al comienzo **tenemos** el embarazo precoz producto de una violación es uno de los más comunes” (párr. 2, líneas 1-2), pero no se delimita con un punto.

- **CE7: “mejorar la delimitación oracional y uso de la estrategia causal”.** No se delimitan las oraciones con punto, aunque se hacen algunos cambios en los conectores que favorece el uso de la estrategia causal.
- **CE8: “precisar el sentido de la oración”.** Se incluye una explicación de la idea propuesta: “Luego tenemos el riesgo del bebe al momento de nacer, ya que no hubo una buena alimentación en el proceso de gestación” (párr. 2, líneas 9-11).
- **CE9: “mejorar la relación causa-efecto entre las ideas”.** No se hace ningún cambio.
- **CE10: “usar un ejemplo cercano a la realidad peruana”.** Se cambia el ejemplo por datos del Perú: “Un ejemplo es que en el último ENDES (Encuesta Demográfica de Salud Familiar) se registró que 12 de cada 100 adolescentes peruanas están embarazadas o ya eran madres en el 2019” (párr. 2, líneas 16-19).

En la Figura 18, se presenta la versión final de U1_D1_G2:

Figura 18

Versión 2 del texto U1_D1_G2

Título: Las causas y consecuencias del embarazo adolescente

Existen, principalmente, dos causas del embarazo adolescente. Al principio tenemos la falta de orientación sexual. Esto se resalta por no haber consejos de cómo protegerse al tener relaciones sexuales, ni de los riesgos del embarazo al experimentar su sexualidad. La vulnerabilidad de los adolescentes en juntar sus problemas con su libertad sexual puede perjudicarlos gravemente. Un ejemplo de este caso es aquellas chicas que no saben sobre temas del embarazo y son las más vulnerables a quedar embarazadas por su ingenuidad. En segundo lugar, tenemos los problemas familiares, este es uno de los más importantes. Se caracteriza por la rebeldía de los adolescentes, por sentirse menospreciados y por querer de desfogarse de sus conflictos familiares. La influencia que los jóvenes resaltan en tener relaciones sexuales puesto que lo hacen con la cabeza caliente. Un caso que ejemplifica este caso es la acción imprudente de los adolescentes en general que perjudican su sexualidad por solo popularidad o con puras excusas.

Existen, principalmente, dos consecuencias del embarazo adolescente. Al comienzo tenemos el embarazo precoz producto de una violación es uno de los más comunes este tipo de acontecimiento es muy frecuente en zonas rurales, puesto que puede ocasionar abortos de hijos prematuros por no estar preparadas para hacer madres y por esta razón, es que la madre tenga trastornos psicológicos es por ello que, aparecerán sentimiento de culpa y baja autoestima y esto lleva a que la madre abandoné a su bebé por no tener los recursos necesarios. Un ejemplo de este caso, sería que los padres no le ponen atención a sus hijas y eso las lleva a que no le tengan confianza a sus padres para contarles las cosas. Luego tenemos el riesgo del bebe al momento de nacer, ya que no hubo una buena alimentación en el proceso de gestación. La mayoría de los bebes nacen a los 6 o 7 meses, tienen grandes probabilidades de nacer con malformaciones, la madre por ser joven no aporta las suficientes proteínas y minerales al feto que se está fecundando en su vientre. Esto se da porque las madres adolescentes no tienen un adecuado acompañamiento en sus procesos de embarazo o muchas veces son dejadas a la deriva y no llevan el proceso de embarazo adecuadamente. Un ejemplo es que en el último ENDES (Encuesta Demográfica de Salud Familiar) se registró que 12 de cada 100 adolescentes peruanas están embarazadas o ya eran madres en el 2019.

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

A partir de los cambios realizados en la versión 2 del texto, se puede afirmar que los estudiantes tienen la intención de mejorar el texto, pues hacen cambios en la versión 2. Sin embargo, estos cambios no son significativos: se limitan a resolver lo solicitado. Esto, no obstante, no ocurre frente a determinados CE, como el “delimitar las oraciones” o el “uso de la estrategia de causalidad”. Se podría asumir que es porque no entienden con claridad estos CE o no saben cómo identificar las oraciones para delimitarlas con los signos de puntuación

adecuados y aplicar la estrategia de causalidad, que implica el uso de verbos y conectores de causa-efecto.

Análisis del texto U1_D2_G2

Figura 19

Texto U1_D2_G2 (versión 1) con CE

<p style="text-align: center;">El embarazo adolescente</p> <p>Existen principalmente dos factores que causan embarazos en adolescentes. En primer lugar, tenemos la desinformación del uso de anticonceptivos, esto pone a los adolescentes en riesgo de problemas de salud, sexuales y reproductivos. Esto es causado por: La inadecuada información en las escuelas, la falta de comunicación en el hogar, tampoco se tiene el acceso al uso de preservativos con facilidad, ya que su uso erróneo da una falsa impresión de que no hay riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, pero al contrario genera el embarazo precoz en adolescentes entre niñas de 15-19 años, ya que son activas sexualmente. En segundo lugar, nos encontramos con otro factor importante que es el abuso sexual y violaciones en las escuelas. Por la falta de capacidad o control institucional de las autoridades educativas para implementar sanciones efectivas que reduzcan este problema, es que muchos docentes acosan y hostigan con sus comentarios fuera de lugar a sus estudiantes, mayormente a las que son sumisas porque saben que las pueden manipular, por esta razón permiten ser chantajeadas y amenazadas al no denunciar este delito, un claro ejemplo de Este hecho, es que afecta en especial a niñas o adolescentes indígenas de zonas amazónicas y rurales. Al no contar con medidas apropiadas que puedan contrarrestar el embarazo adolescente, que ha ido afectando a muchas niñas podemos encontrar dos consecuencias de este problema. Primero, es necesario saber que al ser un embarazo adolescente la probabilidad es alta de que exista problema de desarrollo físico en el bebé. Esto se debe por que la madre tiene anemia, Pues al no consumir alimentos ricos en hierro, es decir la deficiencia de proteínas que nutran al bebe ya que no cuenta con una economía que solvente sus gastos. Por esa razón las malformaciones en el niño es común verlo en este tipo de casos, pues no se desarrollan de la forma correcta, ocasionando riesgos en el parto, complicaciones o incluso hasta la muerte de la madre e hijo. Segundo, la depresión en la madre por los problemas con su pareja, de no poder sobrellevar esta situación del día a día que se le presenta. Se siente frustrada por qué no puede retomar sus estudios por que tiene la responsabilidad de cuidar a su hijo, en consecuencia, pierde su autoestima, no se siente capaz de afrontar su penosa situación, esto produce un sentimiento de culpa por el hecho de estar embarazadas, debido al cliché que impone una sociedad llena de prejuicios que las hace sentir así de forma desvalorizada.</p>	<p>Usuario de Windows comas</p> <p>Usuario de Windows ser más claro con esta idea</p> <p>Usuario de Windows se redonda la idea anterior</p> <p>Usuario de Windows se repite conector</p> <p>Usuario de Windows deben separarse en párrafos. use punto a parte</p> <p>Usuario de Windows aclare quién</p> <p>Usuario de Windows explique autoestima</p> <p>Usuario de Windows en estas ideas no menciona a la pareja como lo haces en la is</p>
---	--

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

En la Figura 13, se puede ver que se han incluido 8 CE en el texto U1_D2_G2. A continuación, se analiza cómo cada uno de ellos influyó o no en el cambio realizado en la versión 2 del texto.

- **CE1: “comas”**. Los estudiantes colocaron solo una coma en lugar de dos.
- **CE2: “ser más claro con esta idea”**. Se sigue el CE y se explica lo que han querido decir: “En primer lugar, tenemos la desinformación del uso de anticonceptivos, **no tener el conocimiento adecuado de su uso**, pone a los adolescentes en riesgo de problemas de salud, sexuales y reproductivos” (párr. 1, líneas 1-4).
- **CE3: “se redunda la idea anterior”**. No se toma en cuenta este CE.
- **CE4: “se repite conector”**. Se elimina el conector.
- **CE5: “deben separarse en párrafos. use punto a parte”**. Se sigue esta indicación.
- **CE6: “aclare quién”**. Se sigue esta indicación: “**Ellas** se sientan frustradas por no poder retomar sus estudios” (párr. 2, línea 12).
- **CE7: “explique autoestima”**. Se sigue esta indicación: “en consecuencia, pierde su autoestima, **es decir no tienen amor propio y no se sienten capaces de hacer alguna actividad que perciban cuán productivas son, el desprecio hacia uno mismo de no estar preparada para afrontar su situación**” (párr. 2, líneas 14-16).
- **CE8: “en estas ideas no mencionas a la pareja como lo haces en la IS”**. Se sigue esta indicación: “esto produce un sentimiento de culpa por el hecho de estar embarazadas, porque no tienen el apoyo económico y emocional del **padre**” (párr. 2, líneas 16-18).

A continuación, en la Figura 14, se presenta la versión 2 del texto U1_D2_G2:

Figura 20

Versión 2 del texto U1_D2_G2

El embarazo adolescente

Existen principalmente, dos factores que causan embarazos en adolescentes. En primer lugar, tenemos la desinformación del uso de anticonceptivos, no tener el conocimiento adecuado de su uso, pone a los adolescentes en riesgo de problemas de salud, sexuales y reproductivos. Esto es causado por: la falta de comunicación en el hogar para con los padres, pues tienen vergüenza de hablar de sexo con los hijos, tampoco se tiene el acceso al uso de preservativos con facilidad, ya que su uso erróneo da una falsa impresión de que no hay riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, esto genera el embarazo precoz en adolescentes entre niñas de 15-19 años, ya que son activas sexualmente. En segundo lugar, nos encontramos con otro factor importante que es el abuso sexual y violaciones en las escuelas. Por la falta de capacidad o control institucional de las autoridades educativas para implementar sanciones efectivas que reduzcan este problema, es que muchos docentes acosan y hostigan con sus comentarios fuera de lugar a sus estudiantes, mayormente a las que son sumisas porque saben que las pueden manipular, por esta razón permiten ser chantajeadas y amenazadas al no denunciar este delito, un claro ejemplo de este hecho, es que afecta en especial a niñas o adolescentes indígenas de zonas amazónicas y rurales.

Al no contar con medidas apropiadas que puedan contrarrestar el embarazo adolescente, que ha ido afectando a muchas adolescentes podemos encontrar dos consecuencias de este problema. Primero, es necesario saber que al ser un embarazo adolescente la probabilidad es alta de que haya problemas de desarrollo físico en el bebé. Esto se debe por que la madre tiene anemia, pues al no consumir alimentos ricos en hierro, es decir la deficiencia de proteínas que nutran al bebé, pues no cuenta con la economía suficiente que solventa sus gastos, Por esa razón es común ver las malformaciones en el niño en este tipo de casos, pues no se desarrollan de la forma correcta, ocasionando riesgos en el parto, complicaciones o incluso hasta la muerte de la madre e hijo. Segundo, la depresión en la madre por los problemas con su pareja, de no poder sobrellevar esta situación del día a día que se le presenta. Ellas se sientan frustradas por no poder retomar sus estudios, por ende tiene la responsabilidad de cuidar a su hijo, en consecuencia, pierde su autoestima, es decir no tienen amor propio y no se sienten capaces de hacer alguna actividad que perciban cuán productivas son, el desprecio hacia uno mismo de no estar preparada para afrontar su situación, esto produce un sentimiento de culpa por el hecho de estar embarazadas, porque no tienen el apoyo económico y emocional del padre, siendo uno de las circunstancias donde más importa su presencia, además, debido al cliché que impone una sociedad machista, llena de prejuicios que las hace sentir desvalorizada.

Nota. En el texto, se presenta en rojo las ideas principales; en azul, las ideas secundarias; y en negro, las ideas terciarias. El texto se ha copiado tal y como entregó el grupo de estudiantes.

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que los estudiantes siguen la mayoría de los CE de su docente, pero no se toma en cuenta el CE3, que hace alusión a la redundancia de ideas. Se podría suponer que es porque no están seguros de lo que la docente ha querido decir o porque no logran identificarla en

el texto. Sin embargo, en el párrafo 2, se observan los cambios más significativos.

En función del análisis de los textos U1_D1_G2 y U1_D2_G2, se puede afirmar que los estudiantes de U1 revisan los CE de sus docentes, toman en cuenta varios de ellos en la versión 2 de su texto, que se evidencia en los cambios que realizan en su escritura. Sin embargo, hay algunos CE que no han sido tomados en cuenta en la corrección de su texto. Esto podría deberse a muchos factores, como la no comprensión de la indicación en sí, el no querer hacerlo, el temor a equivocarse en la tarea, etc. Identificar las razones requeriría otra investigación.

En el caso de U2, se presentará el análisis de los textos U2_D1_E2, U2_D2_E1, U2_D2_E2 y U2_D3_E1, debido a que en estos hay mejoras en, por lo menos, dos aspectos de la rúbrica. Antes de describir los resultados del estudio, es imprescindible mencionar que los estudiantes de U2 no escriben solo dos párrafos de desarrollo, sino un ensayo humanístico sociocultural completo, el cual puede tener entre 1600 y 2000 palabras, según las indicaciones que les ofrecen sus docentes. En esta medida, como se comentó líneas arriba, los textos completos de U2 se podrán encontrar en la sección de anexos.

Análisis del texto U2_D1_E2

Figura 21

Fragmento del texto U2_D1_E2 (versión 1) con CE

<p>Una sociedad pratriarcal y machista promueve la violencia hacia la mujer</p> <p>Las mujeres a lo largo de los años son vulneradas por el simple hecho de ser mujeres, debido a que, se vive en una sociedad patriarcal y machista. Estas desigualdades tiene su origen desde la aparición del ser humanos de las cuales se manifiesta que los hombres se ocupan de los trabajos más difíciles y las mujeres de las labores más sencillas teniendo una diferencia biológica en la reproducción, esto conlleva a obtener creencias estereotipadas en los comportamientos femeninos y masculinos, clasificando rasgos psicológicos para cada sexo (Inés Natalia 2002. pag.40). Así mismo, valorar la diferencia de género que se da en la sociedad no significa legitimar la subordinación de la mujer (Gustavo Moreno 2020).</p> <p>Se determina que el machismo y el patriarcado sigue prevalente en la sociedad; un ejemplo es de una mujer que fue golpeada brutalmente por su pareja hasta llegar a morir este es el caso de Erika Oblitas. El caso de esta mujer víctima de violencia de género trata de que, ella vivía con su esposo y sus dos hijos, Erika ya no quiso continuar con la relación debido a que su pareja era una persona muy agresiva, luego de esta decisión tomada por Erika empezaron a discutir, en el tramo de esta discusión su conyugue la empezó a golpear con un televisor de cincuenta pulgadas en muchas partes de su cuerpo, sobre todo más en la cabeza, pero no tan solo la golpeo, también trato de ahorcarla hasta que los vecinos y la policía intervinieron; Erika estuvo internada en el hospital por los daños físicos causados por su pareja; pero tras siete días de agonía Erika falleció de un derrame cerebral causado por los golpes de su pareja, dejando a dos niños en la orfandad; lo más indignante es que el agresor fue declarado impune ante este acto de feminicidio pese a que se tenía pruebas suficientes para ser declarado como culpable ante la muerte de Erika.</p>	<p>[Redacted]</p> <p>punto seguido</p> <p>[Redacted]</p> <p>impreciso</p> <p>[Redacted]</p> <p>buena presentación del objeto de estudio</p> <p>[Redacted]</p> <p>redacción</p>
--	--

Nota. Se sombreó de negro el nombre del docente que dejó los CE.

En la versión 2 del texto de U2_D1_E2, se consignaron 23 CE. A continuación, se describen los resultados encontrados:

- **CE1: “punto seguido” y CE2: “impreciso”.** A pesar de que solo se aclara que se debe colocar un punto seguido y cambiar el término “da” por

ser impreciso, U2_D1_E2 hace varios ajustes al párrafo, por lo que es muy diferente a la versión 1.

La violencia de género es una acción de agresión que se da al sexo opuesto (masculino o femenino), que prevalece a lo largo de los años, así mismo se manifiesta con acciones machistas ya sea en el ámbito público o privado. Estas desigualdades tienen su origen desde la aparición del ser humano, puesto que se hace presente en las labores cotidianas de los hombres y mujeres, por la cual se establecieron diferencias biológicas en la reproducción, dado que se clasifican rasgos psicológicos para cada sexo; en consecuencia, implica que se obtenga ideologías estereotipadas en los comportamientos femeninos y masculinos, además de implantar el miedo en las mujeres de cuales se hace prevalente en las víctimas, presentando traumas psicológicos y agresiones físicas, (Inés Natalia, 2002). La valoración de las diferencias de género en la sociedad no significa legitimar la subordinación de la mujer, sino promover las igualdades de género, (Gustavo Moreno, 2020). (párr. 1).

- **CE3: “buena presentación del objeto de estudio”.** A pesar de la valoración positiva recibida, U2_D1_E2 hace ajustes también en este párrafo:

De tal modo se presenta un ejemplo de violencia doméstica hacia la mujer, puesto que esto solo es una de las tantas formas de agresión que existen en la sociedad, tal es el caso de Erica Oblitas, víctima de feminicida y violencia doméstica. La mujer fue golpeada reiteradas veces por su pareja, además de sufrir daños psicológicos junto a sus hijos; ella decidió terminar la relación con su conviviente, esto conllevó a su pareja a entrar en un estado de celos, donde empezaron a discutir agresivamente, en el trayecto de esta discusión él la ahorcó, además de golpearla reiteradas veces en la cabeza causándole un derrame cerebral, puesto que esto fue la causa de su muerte, sin embargo el agresor quedó en libertad, por no tener evidencias suficientes para declararse culpable, quedando así la muerte de una mujer más en el olvido por parte de las autoridades. (párr. 2).

- **CE4: “redacción”**. Se corrige el término señalado: “¿Cómo se produce la violencia **doméstica** y feminicidio hacia la mujer en el caso de Erica Oblitas?” (párr. 3, líneas 1-2)
- **CE5: “tilde”**. Se incluye la tilde indicada, pero hay otros problemas en la tildación: “La violencia de género hacia la mujer es un problema **público** y privado de las cuales estas mujeres son vulneradas de distintas formas en la sociedad” (párr. 4, líneas 1-2).
- **CE6: “No se emplea la fórmula enseñada”**. Se trata de corregir la definición, pero todavía no se sigue la fórmula revisada en la sesión:

Inés Natalia (2002) da a conocer de qué trata la violencia doméstica, dando una explicación; el término doméstico engloba una multiplicidad de fenómenos, es decir que existen muchas formas de maltrato entre los miembros de la familia, ya sea física, psicológica o sexual. (párr. 5, líneas 4-7)
- **CE7: “ortografía”**. Se hace la corrección solicitada: “ciertamente las **agresiones** que más se manifiestan en la sociedad son el feminicidio y la violencia doméstica” (párr. 5, líneas 2-4).
- **CE8: “¿Por qué en mayúsculas?”** y **CE9: “Sin tilde”**. Se corrige: “**Patricia Laurenzo** (2012) busca explicar el **feminicidio**” (párr. 6, línea 2).
- **CE10: “tilde”**. Se reelaboró la redacción y la palabra que requería tilde ya no se usa:

Patricia Laurenzo (2012) busca explicar el feminicidio; el feminicidio, se presenta por motivos de odio, desprecio o sentimientos de posesión que los hombres le imponen, causándole la muerte, que parte de los celos enfermizos del hombre; la mujer ante esta acción vive en silencio y miedo a causa de los daños físicos, psicológicos y sexuales causados por su agresor. (párr. 6, líneas 2-6).

- **CE11: “es un buen ejemplo”**. Se mantiene el ejemplo valorado positivamente:

Un ejemplo es como la mujer agredida por su pareja oculta los golpes y gritos ante los vecinos o familiares, más, sin embargo, los hombres no lo hacen, puesto que ellos se sienten orgullosos ya que para ellos es símbolo de dominio y autoritarismo dentro del grupo familia y social. (párr. 6, líneas 8-11).

- **CE12: “¿de dónde se toma la cita?”**. Se cambia la redacción y se coloca, además, una cita:

La violencia doméstica se ampara en el silencio individual colectivo. El silencio es el temor que se tiene al agresor, debidamente está asociado a la complicidad de ocultar las prácticas de violencia, además de vulnerar sus derechos como personas; siendo partícipes los sectores públicos de defensa y seguridad que se brinda, tratándolas como hechos aislados ya superados, y de que el agresor quede en libertad pese a que fue el protagonista de una agresión, ya sea física, sexual o psicológica. Ellas buscan el silencio por qué no se sienten amparadas por la ley ante poniéndose a la coacción de su propia libertad, (Gonzalo Nieto, 1998). (párr. 7, líneas 1-8).

- **CE13: “ortografía”, CE14: “tilde”, CE15: “ortografía”, CE16: “ortografía” y CE17: “ortografía”**. Se cambia la redacción, por lo que ya no aparecen estas palabras con errores, aunque hay otros errores de ortografía:

La vulneración de los derechos de la mujer es muy frecuente en la sociedad, por ejemplo, al presentar el caso de Erica Oblitas, se refleja el cómo su agresor fue puesto en libertad debido a no tener evidencias algunas que justifiquen su culpabilidad; es claro evidenciar que se vive en una sociedad patriarcal, de desigualdad de género dejando en el olvido a las mujeres que sufren violencia, (pareja, miembro de su familia u otra persona externa), justificándose así mismo; es por ello que ellas buscan el silencio porque no se sienten protegidas ante sus propias autoridades, volviéndolas como mujeres sumisas y obedientes que presentan traumas, o en muchos casos buscan hacer justicia por sus propias manos, pero lamentablemente resultan recibiendo el peso de la ley. (párr. 7, líneas 8-17).

- **CE18: “Las ideas son generales. Se deben explicar las ideas en contraste con el objeto de estudio específico”, CE19: “ortografía” y CE20: “ortografía”.** Se desarrolla con mayor detalle los párrafos y las palabras con errores ortográficos ya no están.
- **CE21: “Se debe seguir el objeto de estudio”.** Se siguen las indicaciones y se sigue analizando el caso de Erika:

Como se puede apreciar en el caso de Erika ella fue asesinada por su pareja además de sufrir daño físicos y psicológicos, para luego dejar en libertad a su agresor; la muerte de esta mujer se dejó en el olvido como muchas otras, que no fueron respaldadas por sus propias autoridades, esta violencia se refleja de muchas maneras, una de ellas es haciendo omisión al mismo crimen, además de no darle importancia alguna, ya sea una violencia doméstica, feminicidio, familiar, etc. Pero este problema que prevalece a lo largo de los años es causado por dar lugar a los aiseninos, agresores sin hacer respetar los derechos y leyes que se establecieron con el fin de proteger a las personas que son vulneradas. (párr. 8, líneas 12-20).

- **CE22: “ortografía”.** No se corrige la palabra indicada porque el párrafo cambia totalmente. Sin embargo, aparecen otros errores como “odió” en lugar de “odio”:

Se debe señalar que el feminicidio también es uno de los modos de violencia de género, que están motivadas por el odio, desprecio hacia las mujeres. Estos crímenes se dan en el ámbito privado, siendo presente en el entorno doméstico y las relaciones de pareja, en las que se desarrollan conductas machistas que propician las agresiones a las mujeres; haciéndose presente en ámbito público en donde los agresores son personas extrañas o algún conocido que no forma parte del entorno doméstico, anteponiéndose a asesinarla. Como por ejemplo niñas, adolescentes, mujeres adultas, que son violadas y luego acecinadas, de formas deplorables sin ninguna defensa alguna; los homicidios cometidos en muchos casos se dejan en el olvido, debido a que a veces no se encuentra a su asesino o no hay evidencias que declaren su culpabilidad, además de existir el miedo de declarar al asesino, por motivos de amenazas que se le da al testigo del asesinato, (Patricia Laurenzo, 2012). Como se puede apreciar en el caso de Erika ella fue asesinada por su pareja además de sufrir daño físicos y psicológicos, para luego

dejar en libertad a su agresor; la muerte de esta mujer se dejó en el olvido como muchas otras, que no fueron respaldadas por sus propias autoridades, esta violencia se refleja de muchas maneras, una de ellas es haciendo omisión al mismo crimen, además de no darle importancia alguna, ya sea una violencia doméstica, feminicidio, familiar, etc. Pero este problema que prevalece a lo largo de los años es causado por dar lugar a los aiseninos, agresores sin hacer respetar los derechos y leyes que se establecieron con el fin de proteger a las personas que son vulneradas. (párr. 8)

- **CE23: “bien”**. Se mantiene la idea que tuvo valoración positiva, pero, aun así, se hace ajustes en la redacción del párrafo.

La violencia de género se refleja en todas partes del mundo, es un problema más social que personal que se estableció en el trayecto de los años, esto a causa de que se permite las prácticas de desigualdad de género, ya sea en los sectores públicos o privados, de las cuales las mujeres son las más vulnerables, y víctimas de estas agresiones que se dan a partir de una agresión. Por ello; **las mujeres somos seres humanos con las mismas capacidades intelectuales, ni tampoco ellas tienen la culpa de poder nacer como mujeres, para ser acosadas, violadas, agredidas, física y psicológicamente, por los varones solo por el simple hecho de ser diferentes biológicamente, pero no por ello significa que seamos víctimas de las indiferencias y agresiones de una sociedad patriarcal que solo promueve estereotipos y prejuicios, puesto que, seamos víctimas de sus ideologías machistas que se hace vigente durante muchos años.** Además de existir hogares que inculcan a sus hijos e hijas, a tener distintas actividades dependiendo al su género, aunque parezca algo bueno, esto conlleva a que se cree el machismo a partir del hogar haciéndolas prevalentes, pero no tan solo esta acción de indiferencia se lleva en los hogares, también se manifiesta en las escuelas, que parte de un solo punto de asumir distintos roles. (párr. 9)

A continuación, se presenta un fragmento de la versión final de U2_D1_E2:

Figura 22

Fragmento de la versión 2 del texto U2_D1_E2

La violencia domestica es una acción de fomentar el miedo y el machismo hacia las mujeres.

La violencia de género es una acción de agresión que se da al sexo opuesto (masculino o femenino), que prevalece a lo largo de los años, así mismo se manifiesta con acciones machistas ya sea en el ámbito público o privado. Estas desigualdades tienen su origen desde la aparición del ser humano, puesto que se hace presente en las labores cotidianas de los hombres y mujeres, por la cual se establecieron diferencias biológicas en la reproducción, dado que se clasifican rasgos psicológicos para cada sexo; en consecuencia, implica que se obtenga ideologías estereotipadas en los comportamientos femeninos y masculinos, además de implantar el miedo en las mujeres de cuales se hace prevalente en las víctimas, presentando traumas psicológicos y agresiones físicas, (Inés Natalia, 2002). La valoración de las diferencias de género en la sociedad no significa legitimar la subordinación de la mujer, sino promover las igualdades de género, (Gustavo Moreno, 2020).

De tal modo se presenta un ejemplo de violencia doméstica hacia la mujer, puesto que esto solo es una de las tantas formas de agresión que existen en la sociedad, tal es el caso de Erica Oblitas, víctima de feminicida y violencia doméstica. La mujer fue golpeada reiteradas veces por su pareja, además de sufrir daños psicológicos junto a sus hijos; ella decidió terminar la relación con su conviviente, esto conllevó a su pareja a entrar en un estado de celos, donde empezaron a discutir agresivamente, en el trayecto de esta discusión él la ahorcó, además de golpearla reiteradas veces en la cabeza causándole un derrame cerebral, puesto que esto fue la causa de su muerte, sin embargo el agresor quedó en libertad, por no tener evidencias suficientes para declararse culpable, quedando así la muerte de una mujer más en el olvido por parte de las autoridades.

¿Cómo se produce la violencia doméstica y feminicidio hacia la mujer en el caso de Erica Oblitas? ¿De qué manera la violencia doméstica funciona como un mecanismo de control y castigo?

Respectivamente en el siguiente ensayo humanista se buscará responder estas interrogantes planteadas; se desarrollará una explicación a partir de las bases teóricas, del feminicidio y la violencia doméstica de los autores Natalia y Lorenzo (2002-2012), de las cuales estas bases me ayudaran a argumentar el análisis que se presentara en este ensayo.

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

Al hacer el análisis en relación con estos CE y los cambios realizados en la versión, se puede afirmar que, en el texto U2_D1_E2, se toman en cuenta los CE, pero, además, hay cambios que se han realizado a pesar de que no había

CE sobre estos aspectos, por lo que se puede inferir que el estudiante tiene interés por mejorar su texto.

Análisis del texto U2_D2_E1

Figura 23

Fragmento del texto U2_D2_E1 (versión 1) con CE

<p>1. Planteamiento del problema La sororidad es una herramienta que emerge como respuesta a la prohibición patriarcal al pacto entre mujeres, esta herramienta ayuda a las mujeres a desmontar la cultura misógina de separación y competencia entre ellas, permitiéndoles construir vínculos con el principio de reciprocidad. La sororidad implica compartir recursos, tareas, acciones, éxitos, etc. Así mismo la sororidad es un pacto entre mujeres que surge como respuesta a la cultura patriarcal que desvincula a la mujer de la capacidad de tener conocimiento, habilidades y destrezas para organizarse y pactar. Por ende la sororidad es un pacto político de apoyo mutuo que ayuda a las mujeres a tejer redes y organizarse para tener mayor poder de incidencia en el mundo.</p> <p>1.2. Pregunta de investigación Para poder evidenciar el concepto presentado inicialmente, me he formulado las siguientes interrogantes ¿cómo se representa las relaciones de mujeres en dicho capítulo? ¿Será posible identificar una actitud “sorora” entre las mujeres en dicho capítulo?</p> <p>1.3. Presentación del objeto de estudio Lo mencionado anteriormente es lo que se busca evidenciar en la serie de televisión The handmaid’s tale , una serie norteamericana basada en la novela de Margarte Atwood titulada igual que la serie estrenada el 2017 y dirigida por Bruce Miller y Elizabeth Moss. La serie nos sumerge en una república teocrática llamada Gillead, instaurada por la fuerza mediante un golpe de estado. Gillead la cual está sometida bajo un fuerte régimen patriarcal donde no existen los derechos de las mujeres y la libertad de expresión. The handmaid’s tale nos presenta una distopía en donde las mujeres no pertenecientes a la elite viven bajo un sistema de esclavitud en el que son forzadas a tener bebés para la elite perteneciente al orden teocrático que dirige la república. La trama del capítulo a analizar es la siguiente: June y otras criadas junto a marthas llevarían a cabo la misión de sacar a niños y niñas del distrito de Gillead en la que estaban, en el episodio se observa como todas colaboran para lograr dicho objetivo.</p>	<p><input type="checkbox"/> Se hace referencia al objeto de estudio ("dicho capítulo"), pero no ha sido mencionado aún antes.</p> <p>Por otro lado, cuanto a la manera de introducir la pregunta, se puede indicar con más precisión cuál es la finalidad de la pregunta.</p> <p><input type="checkbox"/> Mejorar línea de introducción. Es redundante.</p> <p><input type="checkbox"/> No añadir información.</p> <p><input type="checkbox"/> Corregir.</p>
---	--

Nota. Se sombreó de negro el nombre del docente que dejó los CE.

En el texto U2_D2_E1, se consignaron 13 CE. A continuación, se presenta el análisis de los cambios realizados en la versión 2:

- **CE1: “Se hace referencia al objeto de estudio (“dicho capítulo”), pero no ha sido mencionado aún antes. Por otro lado, en cuanto a la manera de introducir la pregunta, se puede indicar con más precisión cuál es la finalidad de la pregunta”, “Mejorar línea de introducción. Es redundante”, CE3: “No abultar información”, CE4: “Corregir”, CE5: “¿Quién o qué es “marthas”?” y CE6: “Evitar la “coma comodín”.** Se inserta una introducción sobre el objeto que se analizará y se toman en cuenta también los CE2-CE6:

Es justamente esto último que podemos ver reflejado en la serie norteamericana The handmaid's tale, específicamente en el episodio 13 de la tercera temporada, titulado Mayday. La serie te sumerge en una república teocrática y totalitaria llamada “La república de Gilead”, la cual fue instaurada bajo la fuerza por un grupo extremista religioso, que bajo la excusa de la disminución de la tasa de natalidad a causa de una disminución de mujeres fértiles instaura una “república” en la cual las libertades individuales y colectivas de las mujeres desaparecen. **Gilead además de ser religiosa** está sometida bajo un fuerte régimen patriarcal, que instaura un nuevo orden jerárquico, en el cual los hombres ocupan los puestos más altos de poder mientras que las mujeres de la élite solo permanecen en casa sin poder leer ni escribir. Debido a que las mujeres de la élite eran “infértiles”, la república de Gilead generó todo un sistema para que las mujeres fértiles reclutadas durante el golpe militar sirvan como incubadoras de bebés para la élite (criadas), y, por otro lado **las mujeres reclutadas infértiles o con edad inapropiada para tener bebés servían como empleadas domésticas** (marthas). La jerarquía entre mujeres existente en Gilead no solo delimitaba el valor de las mujeres, sino que también marcaba su capacidad de agencia. La trama del capítulo a analizar es la siguiente: June junto a otras criadas y martha's llevan a cabo la misión planeada por June de sacar alrededor de 86 niños de Gilead. En el episodio se ve como todas las involucradas colaboran para lograr ese objetivo. (párr. 2)

- **CE7: “Se redunda mucho con el uso de la palabra “concepto”. Por otro lado, evitar la “coma comodín”.** Se hacen algunos cambios en la

redacción para eliminar el número de veces que aparece el término “concepto”.

En el presente ensayo humanístico, buscaré evidenciar la presencia de la sororidad — explicada por Marcela Legarde (2006) — en las relaciones que entablan las mujeres en dicho capítulo, así mismo buscaré resaltar la relación que existe entre patriarcado — explicado por Gerda Lerner (1990) — y la sororidad. En la primera parte, desarrollaré los **conceptos** expuestos con profundidad. En la segunda parte expondré mis ideas de análisis conectando el objeto de estudio con los **conceptos** anteriormente mencionados, para así responder a la pregunta de investigación. Para finalizar presentaré algunas conclusiones y reflexiones. (párr. 3, líneas 4-12).

- **CE8: “Las dos ideas de análisis parecen relacionarse, por un lado, con la fraternidad que es necesario que las mujeres alcancen, y, por otro lado, con la importancia de la participación de todas en un acto de unidad. Sin embargo, la redacción no delimita aún esos dos puntos de forma clara. Más bien, se habla de todo al mismo tiempo. Al desarrollar cada idea, límitate a ella y a lo que sea más pertinente decir al respecto. Por otro lado, evitar la coma ‘comodín’ en la redacción”, CE9: “del niño o la niña” y CE10: “Este conector es informal”.** Todos los CE presentados se toman en cuenta.

Existen muchas formas de organización social, pero hay una en específico que ha estado desde las primeras civilizaciones; se trata del patriarcado, un sistema en el que los puestos clave de poder sea político, religioso, militar o económico se encuentran exclusiva o mayoritariamente en manos de varones, según Puelo (2005). Esto debido a que no se le atribuía las cualidades de organización y poder al género femenino. Así mismo Lerner (1990) menciona que esta estructura de poder también se refleja en el hogar, donde el hombre está por encima de la mujer y **del niño o la niña**, este dominio de los hombres sobre los poderes clave implica que ellos tengan un mayor poder en las instituciones importantes de la sociedad privando así, de alguna manera, a que las mujeres accedan a el. Lerner hace una observación y menciona que eso no

implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder o que se les haya privado completamente de derechos o influencia y recursos. **Teniendo esto en cuenta** Puelo (2005) menciona que no todas las sociedades se ajustan tal cual a la definición de patriarcado, en algunas va a variar la intensidad o la manera en la que esta se expresa; por esto mismo Puelo (2005) separó dos formas en la que el patriarcado se presenta: La primera la catalogó como patriarcado de coerción, la cual mantiene normas y leyes muy rígidas en cuanto a los papeles (roles) de hombres y mujeres, desobedecer estas normas podría significar la muerte; la segunda forma de patriarcado vendría a ser el patriarcado de consentimiento, según Puelo este patriarcado corresponde a las sociedades más desarrolladas, en las cuales la coerción pasa a segundo plano y en lugar de ella la incitación toma el papel central. En este patriarcado “no te encarcelaran ni te mataran por no cumplir las exigencias del rol sexual predeterminado” será el propio sujeto quien busque cumplir estas “exigencias” correspondientes al género de manera “consiente”. (párr. 4)

- **CE11: “ya que 1)” y CE12: “imposible; 2)”**. Se hacen cambios en la redacción, por lo que no es necesario seguir estos comentarios.
- **CE13: “En esta idea, se observa algo que la película plantea sobre la sororidad que sería interesante incluirlo como idea de análisis. De eso se trata el análisis representacional: ver qué nos sugiere o propone el objeto de estudio sobre el tema elegido”**. Se hacen ajustes en el párrafo final:

A modo de cierre presentaré la siguiente reflexión. A lo largo de este ensayo he tratado de evidenciar la relación mencionada por Legarde, entre el patriarcado y la sororidad, mediante el análisis de las relaciones femeninas, específicamente relación entre martha's y criadas, que a pesar de no tener condiciones comúnmente necesitadas para entablar una organización, en este caso de resistencias, lo hicieron. En síntesis, este capítulo es un claro ejemplo de lo que la organización y la cooperación entre mujeres, o también llamado sororidad, puede llegar a hacer. De algún modo este capítulo y la relación que yo entable con los conceptos patriarcado y sororidad te hace dar cuenta que si en ese entorno en el que estaba June era casi imposible organizarse, el entorno actual en el que todos y todas estamos ahora es radicalmente diferente al que se presenta en dicha serie, entonces, si ellas

podieron organizarse, las mujeres, niñas y adolescentes de ahora también pueden. Por otro lado, este ensayo recalca la idea de que las relaciones, en este caso la sororidad. Se construye, no es fácil crear redes, se necesita tiempo y apoyo de todas. La serie permite ver cómo se van formando esos vínculos recíprocos, y es en este capítulo donde se evidencia el fruto de esa relación que se ha creado. (párr. 8)

- Se incluye un título, a pesar de que no se ha consignado ningún comentario al respecto.

A continuación, se presenta un fragmento de la versión 2 del texto U2_D2_E1:



Figura 24

Fragmento de la versión 2 del texto U2_D2_E1

El ejemplo de sororidad: las relaciones entre mujeres en la serie *The Handmaid's Tale*

La sororidad es una herramienta que emerge como respuesta a la prohibición patriarcal al pacto entre mujeres, esta herramienta ayuda a las mujeres a desmontar la cultura misógina de separación y competencia entre ellas permitiéndoles construir vínculos con el principio de reciprocidad. La sororidad implica compartir recursos, tareas, acciones, éxitos, etc; asimismo la sororidad es un pacto entre mujeres que surge como respuesta a la cultura patriarcal que desvincula a la mujer de la capacidad de tener conocimiento, habilidades y destrezas para organizarse y pactar. Por ende la sororidad es un pacto político de apoyo mutuo que ayuda a las mujeres a tejer redes y organizarse para tener mayor poder de incidencia en el mundo.

Es justamente esto último que podemos ver reflejado en la serie norteamericana *The Handmaid's Tale*, específicamente en el episodio 13 de la tercera temporada, titulado *Mayday*. La serie te sumerge en una república teocrática y totalitaria llamada "La república de Gilead", la cual fue instaurada bajo la fuerza por un grupo extremista religioso, que bajo la excusa de la disminución de la tasa de natalidad a causa de una disminución de mujeres fértiles instaura una "república" en la cual las libertades individuales y colectivas de las mujeres desaparecen. Gilead además de ser religiosa está sometida bajo un fuerte régimen patriarcal, que instaura un nuevo orden jerárquico, en el cual los hombres ocupan los puestos más altos de poder mientras que las mujeres de la élite solo permanecen en casa sin poder leer ni escribir. Debido a que las mujeres de la élite eran "infértiles", la república de Gilead generó todo un sistema para que las mujeres fértiles reclutadas durante el golpe militar sirvan como incubadoras de bebés para la élite (criadas), y, por otro lado las mujeres reclutadas infértiles o con edad inapropiada para tener bebés servían como empleadas domésticas (marthas). La jerarquía entre mujeres existente en Gilead no solo delimitaba el valor de las mujeres, sino que también marcaba su capacidad de agencia. La trama del capítulo a analizar es la siguiente: June junto a otras criadas y martha's llevan a cabo la misión planeada por June de sacar alrededor de 86 niños de Gilead. En el episodio se ve como todas las involucradas colaboran para lograr ese objetivo.

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

A partir de los cambios observados entre las dos versiones del texto U2_D2_E1, se puede afirmar que efectivamente el estudiante toma en cuenta los CE dejados por su docente. Incluso, en algunas ocasiones, realiza otras

correcciones no solicitadas por el docente. De esta manera, se puede observar una mejora en el texto.

Análisis del texto U2_D2_E2

Figura 25

Fragmento del texto U2_D2_E2 (versión 1) con CE

<p>1.4. Organización del contenido del ensayo A través de párrafos que permitan presentar el pensamiento postmoderno en los límites del conocimiento, relacionando esto con las situaciones presentadas en el sketch. La construcción del sujeto de manera individual, dentro de este marco, como las influencias y estigmatizaciones que conllevan a esta decadencia ideológica de manera colectiva. Reflexiones finales que expliquen la contextualización y respondan la pregunta con los términos y comparaciones desarrolladas en el cuerpo del ensayo.</p> <p>3. Análisis</p> <p>3.1. El surgimiento de la decadencia ideológica desde el irracionalismo postmoderno. Uniformidad, racionalidad, organización y la idea de una sola verdad absoluta; son solo algunas características de lo que podemos definir como modernismo. Por otro lado, el post modernismo hace alusión a identidades sectoriales y fragmentadas, donde se visibiliza la diversidad de pensamiento, el caos y conflicto como estado viable; donde no existen verdades absolutas. Universalidad, individualidad y autonomía son rasgos notables en cada uno de los actores que forman parte de este cortometraje, todos representando una idea opositora a las del modernismo.</p>	 <p>The screenshot shows a document with two redacted sections. The first redaction is at the top, and the second is in the middle. Below the second redaction, there is a comment in Spanish: 'Aquí se debe presentar la secuencia que se seguirá al desarrollar la base conceptual y las ideas de análisis'. Below that, there is a date '15 de junio de 2024' and another comment: 'A partir de las correcciones dadas en la pregunta de investigación y las ideas de análisis, la redacción de esta parte deberá modificarse.' At the bottom of the screenshot, there is a note: 'Por otro lado, debe haber una preparación entre la base conceptual y el análisis del objeto de estudio. La divergencia técnica es desproporcionadamente mayor.'</p>
--	---

Nota. Se sombreó de negro el nombre del docente que participó.

En el texto U2_D2_E2, solo se consignaron 2 CE. A continuación, se presentan estos y la explicación de cómo influye en la versión 2 del texto.

- **CE1: “Aquí se debe presentar la secuencia que se seguirá al desarrollar la base conceptual y las ideas de análisis” y CE2: “A**

partir de los comentarios dejados en la pregunta de investigación y las ideas de análisis, la redacción de esta parte deberá modificarse. Por otro lado, debe haber una proporción entre la base conceptual y el análisis del objeto de estudio. La disquisición teórica es **desproporcionadamente mayor**". Los 2 CE presentados son generales y se debe a que el texto aún no presenta con claridad el análisis esperado en el ensayo humanístico. Por ello, los cambios que se presentan en la versión 2 del texto son mayores.



Figura 26

Fragmento de la versión 2 del texto U2_D2_E2

“Progres vs. Fachos” (2020): El devenir de la decadencia ideológica visto desde la cancha

La construcción social ideológica del sujeto hoy en día se presenta en una serie de estereotipos, propios de pensamiento postmoderno, sustentados en la opinión, creencia y representaciones sociales que cada uno de los personajes o “bandos” hace de un grupo. Aquel escenario, junto con el bombardeo informativo, y el presente actual sentido de comunidad ideológico; guían al sujeto en un campo limitado de comprensión y sentencia hacia las distintas ramas (sociocultural, económica, ambiental, educacional, etc.) en las que desemboca lo que forma parte de una ideología. Todo esto representado en el sketch Progres vs Fachos; un corto dirigido, guionado, y representado por Guille Aquino.

Con una temática de “partido de fútbol” este cortometraje carga de inteligencia, profundidad, ironía y dinámica acelerada los temas que atraviesan a la mayoría de quienes participan de discusiones y debates sobre política en los últimos años, generalmente en plataformas digitales. Los decadentes equipos mediante humor son un reflejo de una realidad ideológica, los personajes de cada bando son una ingeniosa representación estereotipada de una serie de causas que conllevan a la perceptible y conocida, decadencia, para los espectadores de este sketch. Nos plantea como, actualmente, la presencia de los medios de comunicación ha sido gran influencia para la velocidad con la que se transforman los escenarios políticos, institucionales y sociales; perdiendo progresivamente fuerza, intensidad y veracidad; un estado de decadencia donde, al igual que es presentado en el cortometraje, la desinformación, los prejuicios y la falta de sustento concreto, son quienes tienen protagonismo dentro del contexto ideológico.

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

A partir de los cambios significativos presentes en la versión 2 del texto, se puede inferir que el estudiante sí sigue los CE dejados en la versión 1 de su texto, lo que también demuestra su interés por mejorar su texto y el valor que le otorga a los CE.

Análisis del texto U2_D3_E1

Figura 27

Fragmento del texto U2_D3_E1 (versión 1) con CE

<p>1.4. Organización del contenido del ensayo</p> <p>3. Base conceptual y análisis</p> <p>Iniciando el análisis del término sexismo. Expósito, Moya & Glick , consideran que es una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres y mujeres. Existen diversos tipos de sexismos, opté por el sexismo benevolente que, “implica sobre creencias acerca de que varones y mujeres tendrían características diferentes, pero complementarias; que los varones estarían incompletos sin el amor de una mujer; y que el rol de los varones sería proteger y apoyar a “sus” mujeres, llevando a la perpetuación de los roles tradicionales de género y a su concepción como más débiles” (Shnabel, Baranan, Knede, Bareket y Lazar, 2015). En la canción “La muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee, observamos el sexismo en el verso “si tú me quieres yo te quiero, puedo regalarte el mundo entero” pues el rol que tiene el varón en esta canción sería quien le dará todo a la mujer, de cierta manera haciéndola ver como débil o dependiente del varón, y que el rol de los varones sería proteger y apoyar a “sus” mujeres, pues no son capaces de hacerlo por sí mismas.</p>	<p>A [redacted] Explicas que escribirás sobre dos conceptos: concp. 1 y concepto 2. Luego, escribes que realizarás dos análisis respecto a la canción.</p> <p>A [redacted] Año al costado:</p> <p>A [redacted] Si bien existen diversos tipos de sexismo, esta investigación o para fines de esta inves. Opté por:</p> <p>A [redacted] Representándola o caracterizándola como personas débiles, etc.</p>
---	--

Nota. Se sombreó de negro el nombre del docente que participó.

En el texto U2_D3_E1, se dejaron 14 CE: 11 en el texto y 3 en las referencias. Sin embargo, solo se analizarán los CE del texto porque el objetivo es ver los cambios hechos en este. A continuación, se presenta el análisis realizado:

- **CE1: “Hacerlas una sola oración porque hablan de lo mismo”.**

U1_D3_E1 hace cambios en la redacción, pero no se ciñe a las

indicaciones, sino que hace cambios a varias oraciones, lo que favorece la comunicación de sus ideas:

Sin embargo, hay muchas canciones de este género que cosifican a la mujer e incitan a la violencia, **con letras que son extremadamente machistas. Asimismo de hacer referencias sobre la sexualidad de manera muy explícita y sin censura. Este contenido machista que en muchos casos pasa desapercibido aun sigue sirviendo para promover la desigualdad y la violencia de género en nuestra sociedad. (párr. 3, 2-7).**

- **CE2: “Explicas que escribirás sobre dos conceptos: concepto 1 y concepto 2. Luego, escribes que realizarás dos análisis respecto a la canción”.** En este caso, el estudiante no había escrito sobre la organización del ensayo y, en la versión 2, incluye un párrafo sobre esto:

Instruyendo que primero explicaré sobre los dos conceptos clave que son: el Sexismo, que es una actitud discriminatoria y el Machismo, que es la ideología de que el hombre es por naturaleza superior a la mujer. Además de exponer dos análisis con respecto a la canción “La muda” de KR Kevin Roldán y Cali y El Dandee, desde una perspectiva de como este tipo de canciones pueden afectar a la sociedad. Y para culminar presentare las reflexiones finales sobre el analisis de los conceptos clave y del objeto de estudio de estudio, la canción. (párr. 5).

- **CE3: “Año al costado”.** Además de incluir el año de la publicación, el estudiante hace un ajuste en la redacción de la oración: “Utilizare la teoría de Expósito, Moya & Glick (1998), quienes consideran que el sexismo es una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres y mujeres” (párr. 6, líneas 1-3).

- **CE4: “Si bien existen diversos tipos de sexismo, esta investigación o para fines de esta investigación, opté por ...”.** En este caso, el estudiante sigue las indicaciones recibidas: “Si bien existen diversos tipos de sexismo, para fines de esta investigación opté por el sexismo benevolente que...” (párr. 6, líneas 4-5).
- **CE5: “Representándola o caracterizándola como personas débiles, etc.”.** Además de cambiar el término “haciéndola ver” por “representándola”, se observan otros ajustes en la redacción del texto:

Relacionando el concepto planteado con el objeto de estudio que es la canción “La muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee, observamos como el sexismo es uno de los temas de los que trata esta canción, por ejemplo, como dice en el verso “si tú me quieres yo te quiero, puedo regalarte el mundo entero” podemos notar que el rol del varón, en esta canción, sería quien le dará todo a la mujer, así como anteriormente se mencionó el hombre tendría la responsabilidad de proteger y apoyar a “su” mujer, **representándolas como personas débiles y vulnerables solo por el hecho de ser mujeres, pues no tienen la capacidad de hacerlo por sí mismas y por ello necesitan ser dependientes, y hasta se puede decir que solo ven a la mujer como un simple objeto de deseo.**

- **CE6: “.”** y **CE7: “Si es paráfrasis, no lleva comillas ni páginas”.** El estudiante coloca el punto solicitado en CE6 y corrige también la forma de citar y la redacción:

Siguiendo con el análisis del segundo concepto, el machismo, que se considera como un factor de riesgo de victimización femenina y perpetración masculina. **Como sociedad somos inherentes a la marginalidad, el menosprecio a la mujer, y a la discriminación racial** (Moral de la Rubia y Ramos Basurto, 2016).

- **C8: “Revisa si es cita”** y **C9: “Es de paráfrasis”.** El estudiante decide parafrasear las dos citas y colocar la referencia al final de ellas:

El machismo es considerado como el conjunto de prácticas, o comportamientos que resultan ofensivos y humillantes contra el género femenino o, incluso, a los hombres homosexuales. Asu vez, el machismo también se define como una cultura política típicamente citadina y patriarcal que surgió al compás de la revolución urbana, pero que dominó no solo sobre ciudades y aldeas antiguas; sino también sobre amplios espacios territoriales (María E. Argeri, 2011). (párr. 8, líneas 4-9).

- **CE10: “Revisar”**. En este caso, el estudiante no realiza ningún cambio en la redacción, pero decide eliminar el número de las páginas de la referencia, a pesar de mantener las comillas:

Como ejemplo tenemos el coro de la canción, “La muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee, en donde dice “quiero una mujer bien bonita callada que no me diga naah” advertimos como el machismo es otro tema de los que trata esta canción, la ideología de que la mujer “perfecta” es la que no le reclama nada al varón, añadiéndole creencias destinadas a promover la “posición social de superioridad física y psicológica del varón con respecto a la mujer” (Ángel **Rodríguez Kauth,1993**). (párr. 9, líneas 5-11).

- **CE11: “El texto es muy corto, hay que profundizar más. Hay un mínimo de palabras”**. El estudiante añade 4 párrafos adicionales al texto.
- Se observa que, aunque no se han dejado CE en algunos párrafos, el estudiante ha hecho cambios, como ocurre en la primera oración del texto: “La desigualdad que existe entre hombres y mujeres es estructural en nuestra sociedad” (párr. 1, línea 1).

En la Figura 28, se presenta un fragmento de la versión 2 del texto U2_D3_E1.

Figura 28

Fragmento de la versión 2 del texto U2_D3_E1

“Ahora todo es machismo, ya no se puede disfrutar el reggaetón”

La desigualdad que existe entre hombres y mujeres es estructural en nuestra sociedad. En comparación con los hombres, tienen un menor acceso a recursos, poder e influencia. La desigualdad de género es un fenómeno social que admite la aparición de una discriminación entre personas como resultado de su género. Es esconder las relaciones de poder existentes entre el colectivo masculino y femenino y la discriminación que, en consecuencia, sufre este último colectivo, en todos los entornos. Situaciones que tan sólo el uso del concepto de desigualdad es idóneo para poner en evidencia. La mayor parte de las personas que viven en situación de pobreza son mujeres, la desigualdad de género no sólo afecta a las mujeres ya sea por las pocas oportunidades de trabajo, de empleo remunerado y de acceso a la educación o sanidad; sino también a la sociedad en general ya que este problema limita el desarrollo económico.

Dentro de la desigualdad existen dos conceptos que analizaré y colocaré como la base conceptual de este ensayo, el sexismo, y el machismo. Y para poder abordar y profundizar la base conceptual, planteé la siguiente pregunta ¿Cómo se representa el machismo y el sexismo en la canción “La Muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee?

La música es parte de la vida diaria de todos, existen distintos géneros que se adaptan a nuestros gustos, como por ejemplo el género musical llamado reggaetón.

Nota. Texto recopilado por el docente a cargo.

A partir del análisis de las dos versiones de este texto, se observa que el estudiante no solo sigue los CE de su docente, como se puede apreciar en el análisis presentado, sino que, además, hace los cambios que considera para garantizar la calidad del texto.

En síntesis, a partir del análisis de las dos versiones de los cuatro textos de U2, se puede afirmar que los estudiantes valoran los CE porque toman en cuenta todos los CE recibido en la corrección de su texto. Además, a diferencia de los estudiantes de U1, se podría hablar de una mayor autonomía en la corrección de sus textos, ya que los CE se usan como guía para reescribir, pero

son los estudiantes los que, finalmente, deciden qué cambiar o no en su texto, y cómo hacerlo.

4.1.3.2. Actividad 2 (OE3.2.)

La actividad 2, que se orienta al cumplimiento del objetivo **OE3.2**, del mismo modo que la actividad 1 (**OE3.1**), consistió en dos pasos: (1) procesar las entrevistas a los docentes para caracterizar, según su percepción, qué tipos de CE favorecen el DEA; y (2) contrastar los resultados de las entrevistas y los cambios hechos en la versión 2 a partir de los CE dejados en la versión 1 del texto con el **OE2**.

Paso 1. Caracterizar, según la percepción de los docentes, qué tipos de CE favorecen el DEA (entrevista)

Para conocer la percepción de los docentes sobre los tipos de CE que favorece el DEA, se entrevistaron a 5 docentes: 2 de U1 y 3 de U2. A continuación, se presentan los resultados en función de cada universidad. Tanto para U1 como para U2, estos se organizan según las categorías, subcategorías y conceptos identificados (*a priori* y emergentes). Finalmente, se expone el contraste entre sus resultados (triangulación).

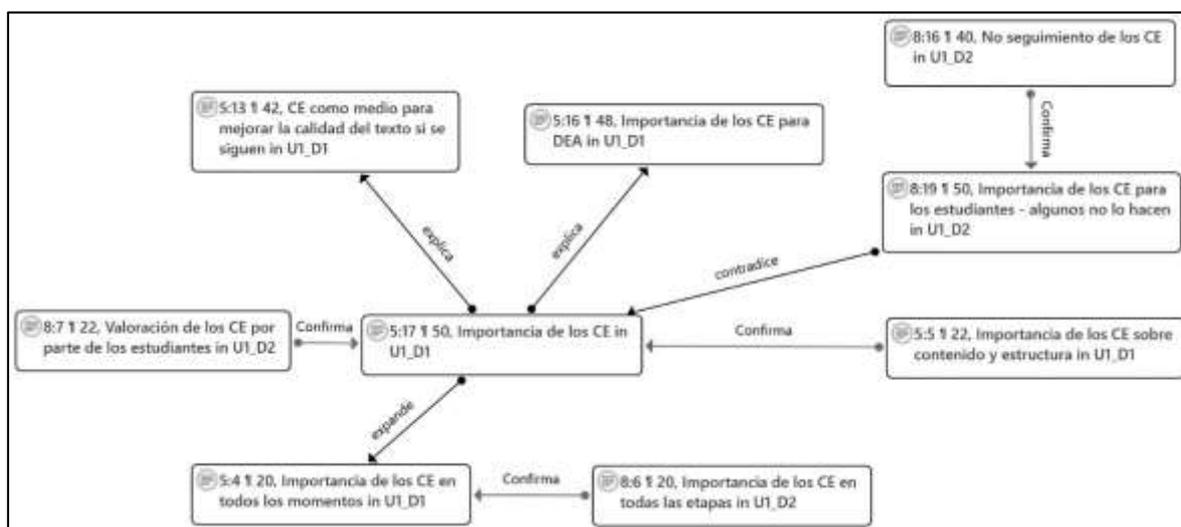
Los resultados para U1 se expresan, en primer lugar, en función de las categorías, subcategorías y conceptos *a priori* y, en segundo lugar, en función de los emergentes. Para obtener estos resultados, se elaboraron redes a partir

de las citas categorizadas. Se consignan, a modo de ejemplo, aquellas redes que cuentan con más de cuatro citas. Los resultados en relación con las primeras son los que siguen:

- **Valoración del CE.** Para los docentes de U1, los CE son fundamentales por cuatro razones. La primera es porque favorece el DEA: “[es] la única forma de que el estudiante pueda reflexionar y digamos conocer la realidad de su texto, es la única forma de que pueda aprender a redactar correctamente” (U1_D1). La segunda es porque ayuda en la calidad del texto: “hay un impacto positivo con la intervención del docente en la retroalimentación para mejorar la presentación final del texto” (U1_D1). La tercera es porque los estudiantes los valoran: “ellos se alegran mucho cuando le damos [algunos comentarios] al menos” (U1_D2) y “porque los estudiantes esperan ello para mejorar, ¿no?” (U1_D2). La última es porque favorece el aprendizaje significativo: “cuando ellos ya se dan cuenta del error, sucede bastante, se dan cuenta del error, entonces les explicamos y ellos entienden mejor. Este tipo de aprendizaje es el que no se olvida” (U1_D2). Además, ambos docentes consideran que deben realizarse en todas las etapas: “Mi punto de vista es que el docente debe estar presente en todas las etapas. Probablemente, las exigencias no sean las mismas en cada etapa, pero sí el docente tiene que estar presente y desarrollar un *feedback*, ¿no?” (U1_D1). Sin embargo, también consideran que no todos los estudiantes siguen los CE: “muchos de los grupos te diré que no los leen y no los aplican, o lo leen muy a la ligera y no lo entienden” (U1_D2). En la Figura 29, se puede apreciar esta información.

Figura 29

Red de citas sobre la subcategoría valoración de los CE (docentes) de U1



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **Fase de planificación.** Uno de los docentes afirma que los estudiantes valoran que comenten sus esquemas de redacción: “ellos se alegran mucho cuando le damos [algunos comentarios] al menos. Yo les doy el visto bueno en cuanto a sus esquemas, porque me parecen coherentes, ¿no?” (U1_D2).
- **Fase de textualización.** Uno de los docentes considera que los CE en la fase de textualización son los más relevantes por dos motivos. El primero es porque el estudiante elabora su borrador y “allí realmente ves la idea que tiene o la comprensión que tiene del tema y cómo ellos van a plasmar esas ideas a partir de las fuentes que han leído y que tan coherentes pueden ser con sus escritos” (U1_D2). El segundo es porque, en el escrito, no siempre plasman lo que presentaron en el esquema: “en el

momento de plasmarlo se confunden, ¿no?, incluso en los ejemplos. Es por eso que te digo, ¿no?, que en la actualización el borrador es más importante” (U1_D2).

- **Desarrollo de la escritura académica (DEA).** Según uno de los docentes de U1, los CE son una “advertencia” para que los estudiantes se den cuenta de que pueden mejorar y eso es un aprendizaje para toda la vida:

si el estudiante escribe una forma y tú no adviertes que esa es una forma errada, en su proceso no mejora, ¿no? [...]. Al margen del resultado final de esta evaluación con el texto, les queda digamos para toda la vida, ¿no? [...] Entonces, yo pienso que en el caso los estudiantes esa retroalimentación de advertir sus errores al margen del resultado que sí son digamos aprendizajes, que quedan con ellos para siempre, ¿no? (U1_D1)

El segundo docente de U1, piensa que los CE han generado el DEA: “pueden reconocer la jerarquía de las ideas, de delimitarlas, ideas principales, ideas secundarias ¿no?, aunque han tenido dificultad frente a las ideas terciarias [...], pero sí han logrado entender al final, ¿no?” (U1_D2).

- **CE que expresan valoraciones positivas.** Uno de los docentes de U1 considera que las valoraciones positivas son importantes: [los] “comentarios de mejora, ¿de acuerdo? No está mal lo que ha hecho, pero el asunto podría mejorar, ¿no? Entonces, ahí creo que podríamos motivarlos con los consejos, quizás con las evaluaciones positivas” (U1_D1).
- **CE que expresan reflexiones.** Ambos docentes de U1 mencionan que los CE que expresan reflexiones son positivos y los usan en sus revisiones de textos:

Como docente nosotros ubicamos el error. Entonces, le pregunto, ¿no?, por qué crees que esta oración, esta primera oración va a encajar bien, ¿no?, a través de este conector con la siguiente, a ver, ¿eso es cierto? ¿no?, ¿es correcto esta esta preposición o este enlace que has utilizado para para este enunciado? Entonces, se demoran, pero las preguntas los hacen pensar, los hacen detenerse un poco, concentrarse en ese enunciado y poder deliberar entre ellos, ¿no? Sí, se demora más, les hace pensar más, pero creo que ese tipo de preguntas reflexivas o de alta demanda son mejores, ¿no? Es mucho mucho mejor para que los chicos puedan reflexionar y puedan pensar más en cuanto a lo que están escribiendo. [...] Para que ellos puedan responder, claro, preguntas reflexivas, ¿no?, preguntas reflexivas de toma de conciencia sobre qué importancia tiene este tema, porque mientras más sepan los chicos sobre el tema se les va a ser mucho más fácil armar el esquema y poder plasmar todas sus ideas, pero es un trabajo en conjunto. (U1_D2)

- **CE que expresa un juicio negativo.** Uno de los docentes afirma que los CE “están a orientados a advertir una luz roja ¿no? Claro, je, je. (*) es un error, ¿no?, ¿no puedes escribir esa forma” (U1_D1).
- **CE que expresa un consejo.** Uno de los docentes considera que los CE que expresan consejos motivan a los estudiantes: “Entonces, es ahí creo que podríamos motivarlo con los consejos” (U1_D1).
- **CE sobre la estructura.** Uno de los docentes de U1 considera que son fundamentales los CE sobre la estructura por lo siguiente:

En cuanto a la estructura, la organización de las ideas ¿no?, porque aquí me estás hablando acerca de las ideas que ellos tienen y cuáles son los conectores que usan para poder unir unas con otras y la relación que tienen entre párrafo y párrafo, ¿no? [...] pueden reconocer la jerarquía de las ideas, de delimitarlas, ideas principales, ideas secundarias, ¿no? (U1_D2)

- **CE sobre el contenido.** El mismo docente considera que son importantes los CE, “en un segundo punto, yo diría que es la información, la profundidad de las ideas, ¿no? que ellos van a exponer” (U1_D2).
- **Comentario sobre la documentación.** Uno de los docentes de U1 considera que es importante revisar los textos en función de las fuentes que ha leído los estudiantes:

Porque, allí realmente ves la idea que tiene o la comprensión que tiene del tema y como ellos van a plasmar esas ideas, a partir de las fuentes que han leído van a plasmar esas ideas y que tan coherentes pueden ser con sus escritos, ¿no? Entonces, te puedes dar cuenta del panorama del panorama que ellos tienen del tema, si ciertamente se han empapado o no. (U1_D2)

- **Comentario atenuado.** Ambos docentes de U1 consideran que la cortesía en los CE es importante. Sin embargo, uno de ellos considera que debe haber un equilibrio entre la cortesía y la disciplina:

hay que ser cortés con el joven, ¿no?, pero tiene que combinar cierta rigidez y disciplina, porque sí me ha pasado que se es muy amable ¿no?, una vez le pides, bueno y siguen cometiendo el mismo error je, je; ya la tercera le dices, no mira tienes que ponerte a derecho y eh seguir, combinar la cortesía con la con el ser un poco estricto, ¿no? (U1_D2)

El otro docente cree que depende de lo que se comente:

creo que es difícil aquí establecer una regla. Todos toman de diferentes formas lo que se comenta en este nivel. [...] si son comentarios orientados a corregir aspectos del texto que están equivocados, entonces ahí el impacto creo que es el mismo para todos, está mal lo que he hecho y (*) corregirlo. En este tipo de comentarios de cortesía, yo sí los suelo practicar, no sé en qué medida lo toman, digamos los estudiantes cómo los asimilan, cómo lo interpretan, pero creo que también es parte, ¿no?, de lo que hay que, digamos realizar eh, pero ya no considero que esto tenga que ver algo, digamos, algo con la retroalimentación, ¿no? No más bien

es como una opinión que el docente tiene de lo que yo estoy haciendo, de un modo más general de todo mi proceso, o sea de todo mi texto. Comentarios yo los suelo dejar ya la revisión final, en la que va con nota, ¿de acuerdo? Y no lo dejo, digamos tampoco en el cuerpo el texto y no cuando uso el Canvas, en la cajita comentarios que tenemos. Entonces, ahí suelo dejar ver las anotaciones en el documento, cuando el texto está con observaciones y hay varias y cuando los textos son limpios y los resultados ha sido muy bueno, **no sé de pronto el alumno ha sacado un 17, 18, 19, 20, entonces ahí donde yo coloco el comentario de cortesía, ¿no?, por ejemplo, “excelente, es un buen texto (*) redactado, ¿no?”** (U1_D1)

Sobre la parte resaltada en negritas de la cita anterior, es importante comentar que U1_D1 confunde los CE atenuados (cortesía) con los CE que expresan valoración positiva.

- **Comentario directo.** Uno de los docentes de U1 los llama también comentarios de corrección y los define de esta manera:

Entonces, los de corrección tienen que ver con cuestiones de carácter normativo, principalmente. Por ejemplo, una palabra que está mal escrita se sombrea y es imperativo corregir, ¿no?, porque no está correctamente escrita, ¿no?, sea porque le falta una tilde, porque hay un uso, un error de grafías o el producto (*), léxico. Entonces, son asuntos que requieren de información, o una oración digamos que no tenga verbo, es un enunciado carece de sentido. Entonces, ahí la observación es falta verbo principal, por ejemplo, ¿no? Falta verbo para que sea una oración. Entonces, ese es un primer tipo de comentarios que yo suelo realizar, es una revisión a luz de la normativa, ¿no?, que está bien y que está mal, ¿de acuerdo? Entonces, este tipo de comentario está orientado a que el estudiante corrija de acuerdo a la normativa (U1_D1).

Los docentes de U1 consideran que los estudiantes prefieren comentarios directos por dos motivos. El primero es porque los estudiantes los requieren en sus primeros ciclos:

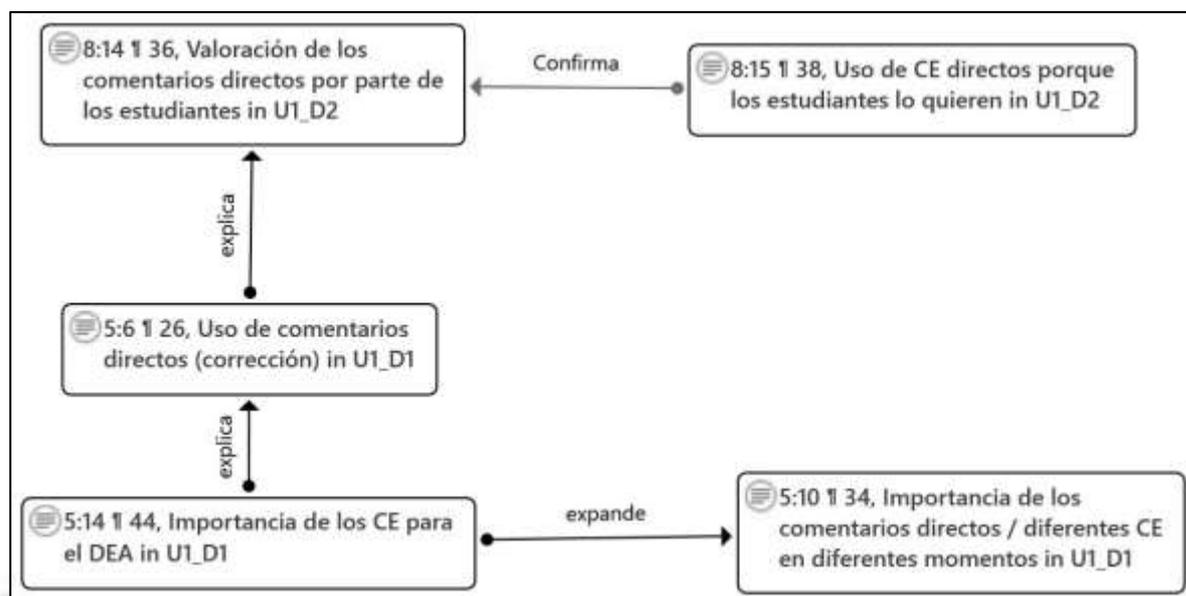
pienso que valoran más aquello que necesitas más. He tratado de adecuarme un poco a ellos. Pienso que cuando ya conocen la redacción, los errores comunes, quizás ya no necesiten indicaciones tan directas, ¿no? eh tan explícitas como si lo necesitaban al inicio, ¿no?, del ciclo. Al final (*) con una indicación de eh léxico, ellos ya saben que eso se refiere a propiedad léxica ¿de acuerdo? o impresión léxica y ya como que tienen internalizada esa idea de que tienen que (*) ahí el significado y de pronto reemplazarlo con otra palabra, ¿no?, o una anotación puntual, error en puntuación, simplemente puntuación, ya ellos tendrían que verificar si el error es por el punto, la coma. En cambio, al inicio te marca, digamos el error si por ejemplo usó una coma en vez del punto seguido, se señala y se dice corresponde punto seguido en lugar de coma, ¿no? (U1_D1)

El segundo motivo es por sus horarios y porque los estudiantes están cansados, quieren comentarios directos: “Si ya no hay más remedio, me queda la primera y así están más contentos, je, je. Les noto su alegría”. (U1_D2). Además, uno de los docentes prefiere realizar también estos comentarios: “básicamente utilizo la opción de anotaciones del Canvas o en OneDrive son los comentarios y ahí dejo algunos comentarios puntuales para que ellos luego lo puedan revisar y a partir de eso estudiar la nueva versión” (U1_D1).

En la Figura 30, se puede observar la relación establecida entre las citas relacionadas con esta subcategoría.

Figura 30

Red de citas sobre la subcategoría comentario directo (docentes) de U1



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **Comentario metalingüístico indirecto (CMI).** Los docentes de U1 piensan que los comentarios metalingüísticos indirectos (CMI) son los CE que podrían ayudar más a los estudiantes, ya que ellos pueden reflexionar sobre su aprendizaje. Uno docente afirma lo siguiente:

les exige a ellos que reflexionen sobre lo que han hecho y que propongan la solución. Está un poco más alineado, también con esta famosa frase que dice que al que tiene hambre no le des pescado, sino enséñale a pescar, ¿no? Entonces, no podemos darles a los estudiantes eh las soluciones sobre todo un proceso de evaluación, pero si ciertas advertencias ¿no?, que eh hay que corregir, porque si se les ofrece todas las soluciones a todos los errores, entonces eh ya cuando tú evalúas eh creo que no tienen posibilidad de evaluar que ha podido corregir o mejorar ¿no? Evalúas lo que has propuesto, digamos, eh corrección ¿no? lo que tú quieres como texto. (U1_D1)

El otro docente complementa la idea:

les doy las pistas, porque de esa manera pueden ellos reflexionar más sobre su error, darse cuenta ¿no?, de analizar por qué, ¿no?, y plantear incluso ellos la duda que tienen para poder explicarle, ¿no?, a partir de pistas. Cuando ellos ya se dan cuenta del error — sucede bastante—, entonces les explicamos y ellos entienden mejor. Este tipo de aprendizaje es el que no se olvida. (U1_D2)

Además de las categorías, subcategorías y conceptos ya establecidos al inicio de la investigación, para U1, surgieron otros:

- **Comentarios de mejora.** Uno de los docentes de U1 considera que realiza dos tipos de comentarios: correctivos, que podría ser otro nombre del comentario directo, los pedidos y los juicios negativos; y comentarios de mejora, en los que agrupa los consejos, evaluaciones positivas y reflexiones:

No está mal lo que ha hecho, pero el asunto podría mejorar, ¿no? Entonces, creo que podríamos motivarlo con los consejos, quizás con las evaluaciones positivas o reflexiones y lo anterior con los pedidos, ¿no?, o quizás juicios negativos, ¿ya? Se podrían asociar de esta manera. Por ejemplo, la idea principal podría estar presente pero no digamos podría entenderse, también pero quizá no haya total claridad sobre eso; entonces, se sugiere mejorar la claridad o (*) está presente, es una oración gramaticalmente, pero la expresión podría mejorar ser más clara y más precisa. (U1_D1)

- **Comentario oral (CO).** Uno de los docentes considera que también se deben realizar CO en horario de clase:

la retroalimentación también se puede desarrollar dentro del horario de clase, por ejemplo, en el Zoom en vivo, ¿no? [...] ofrece a una gran ventaja ¿no? que se haga en vivo, ¿no? de manera sincrónica, porque da pie a la interacción, ¿no? puede resultar más significativo, también para el estudiante y tú garantizas que lo está escuchando, [...] puede consultar, [...] lo hacen y sería genial si la

retroalimentación apunta a eso. Es decir, no solo para los ejercicios sino también para las evaluaciones haya un espacio digamos generoso dentro de todo este proceso para la retroalimentación. (U1_D1)

- **Perfil docente.** Ambos docentes entrevistados de la U1 tienen varios años de experiencia enseñando cursos de redacción en universidades. Sin embargo, mientras que la docente U1_D2 es educadora de formación, el docente U1_D1 es lingüista. Algo que también es importante mencionar es que los docentes no recibieron formación específica para realizar CE, sino que es resultado de su experiencia o imitación de la práctica de otros colegas:

La forma como yo ahora retroalimento o dejo estas anotaciones, de hecho, no es algo que yo haya aprendido en la universidad. Es el resultado de la experiencia en parte y, en parte, también de la oportunidad que he tenido de trabajar como asistente de docentes y ver sus estilos, ¿no?, de corrección y revisión. También me ha ayudado a nutrirme, a ver cómo incorporar, insertar esos comentarios (U1_D1).

- **Gusto por la escritura.** A ambos docentes les gusta escribir, aunque escriben diferentes tipos de textos. Mientras que el docente U1_D1 escribe textos descriptivos, explicativos y argumentativos, la docente U1_D2 escribe textos narrativos (anécdotas y cuentos).
- **Sugerencias para los CE.** Algunas recomendaciones que ofrecen los docentes de U1 son las siguientes: una vez al ciclo, los docentes deberían tener una sesión en la que califiquen una misma prueba para mejorar en los CE que realicen; y elaborar CE más completos (explicados) y complementarlos con comentarios orales.

- **Sugerencias en relación con el DEA para los estudiantes de los primeros ciclos.** Los estudiantes de los primeros ciclos pueden seguir estas cuatro recomendaciones. La primera es la siguiente: “lo primero creo yo es entender la naturaleza de un texto, entender que redactar un texto académico es un proceso y como todo proceso comprende diferentes etapas” (U1_D1). La segunda es:

darle la importancia que cada etapa se merece, ¿no?, para que el proceso sea desarrollado correctamente y el resultado sea bueno. (...) Todas se retroalimentan, se complementan de alguna manera, entonces no puedo dar un salto del esquema a la versión final o de pronto omitir el esquema y redactarse (U1_D1).

La tercera es la siguiente:

la recomendación final es que hay que detenernos un momento antes de redactar la versión final, por nuestra cuenta analizar lo que hemos leído y, por otro lado, reflexionar sobre las observaciones del docente sobre el texto que se ha redactado. (...) pero también es importante que el alumno aplique sus propios criterios, ¿no?, para ir mejorando. (...) Deberíamos ir desarrollando poco a poco esa capacidad de autocritica de nuestro texto para ir mejorándolo (U1_D1).

La cuarta recomendación será la siguiente:

Entonces, que lean con bastante atención y que lo que han leído lo pongan en práctica. Yo creo que ahí existe una brecha, ¿no? Esperas que el docente vaya y les explique cómo es, paso a paso, porque no tienen la práctica de leer la teoría y poder aplicarla por ellos mismos (U1_D2).

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que los docentes de U1 consideran que los CE son importantes para los estudiantes porque favorece el DEA y la calidad del texto. Asimismo, consideran que ellos los valoran también, aunque puede haber algunos que no les tomen importancia. En cuando a la fase

de la escrita en la que deberían usar los CE, ellos mencionan que deberían realizarse en las tres etapas. Ambos docentes consideran que los CE relevantes son sobre estructura y contenido, el CE atenuado, el CE directo y el comentario metalingüístico indirecto. Además, ambos creen que es fundamental que los CE se complementen con los CO.

En U2, tomando en cuenta las categorías, subcategorías y conceptos *a priori*, se llegaron a estos resultados en relación con el **OE3.2**:

- **Valoración de los CE.** Los docentes de U2 valoran los CE y consideran que no se deben omitir, a pesar del tiempo que les toma realizarlos. El primer docente afirma lo siguiente:

No, creo que no, quisiera, sí quisiera pero, pero creo que no, no pueden dejarse de hacer, porque es digamos un momento, es una dirección que le haces al estudiante para que él mismo desarrolle un aprendizaje autónomo, cuando ya no está el docente con él, que cuando él tiene su texto, ya revisado, eh, este dejar por escrito de forma concreta, lo que le falta, lo que puede mejorar es muy relevante para los estudiantes, sobre todo para los estudiantes de Lengua 1, estudiantes que no están familiarizados con la redacción académica, estudiantes que digamos no, no tienen muy en claro, lo qué es una base conceptual, qué es un objeto de estudio. Siento que el soporte escrito les da más seguridad a ellos. (U2_D1)

El segundo docente lo confirma:

Y yo diría que sí, sí tienen una importancia, porque los chicos igual no llegan a las asesorías como si no, eh tuviera en mente nada que mejorar, ya vienen incluso veces con nuevas versiones a las asesorías en vivo, justamente, sobre aquellos aspectos que les había señalado en los comentarios y en las asesorías en vivo, eso ya se refuerza mucho más, pero sí, definitivamente, tienen importancia por eso (U2_D2).

El mismo docente complementa la idea:

Es imposible, porque es la primera retroalimentación que reciben, ¿no? Es retroalimentación y uno puede señalar específicamente

cada parte con los comentarios, por ejemplo, qué tienen que mejorar, ¿no? Eh, antes de la siguiente clase, hay una semana, entonces, ya tienen ahí los comentarios que con aspectos que tienen que mejorar (U2_D2).

También el mismo docente dice lo siguiente:

Entonces, en ese sentido, me parece que hay un efecto psicológico importante en los comentarios, también que prescindirlos creo que no, no sería, no sería, recomendable, eh, ni siquiera en un en un curso en las que las asesorías en vivo tengan más espacio, ¿no? (U2_D2)

Los motivos que ofrecen los docentes de U2 para valorarlos son dos. El primero es porque permite la formación como “comentadores de otros textos académicos”:

los chicos tienen que saber bien cómo se comenta un texto académico, tienen que fijarse en un texto académico cuando lean un texto académico. Entonces, que su docente se fije en que les ponga comentarios al haberse fijado en sus propios textos, de los chicos también me parece que les da ese efecto psicológico de tener esa mirada. Luego, ellos cuando vayan a (*) otros textos académicos, ¿no?, ya cuando asuman el rol de comentadores de otros textos académicos y es un rol que todos tenemos cuando leemos algún texto académico, siempre estamos pensando algo sobre lo que estamos leyendo, ¿no? Entonces, a veces hay que escribir, incluso en algunos cursos, ¿no?, informes sobre tal lectura. Entonces, de alguna manera, los comentarios, ahora me estoy dando cuenta, de que sí son muy necesarios, por diferentes, por diferentes, sentidos, ¿no? (U2_D2)

El segundo es porque ofrece ejemplos de escritura académica. Un docente afirma lo siguiente:

yo creo que, cuando, por ejemplo, el docente, en mi caso, le escribo un comentario al estudiante, le estoy dando, al mismo tiempo con el comentario mismo, [...] un ejemplo de escritura académica, ¿no? Eh, por ejemplo, en la manera en la que yo le escribo el comentario

le estoy mostrando, por ejemplo, justamente a veces aquello que le estoy pidiendo que haga en el trabajo, que es expresar tus ideas, justamente con las palabras adecuadas, con la precisión léxica más adecuada, con un orden, con una sintaxis, con una buena buena, entre comillas o digamos correcta ortografía según las normas, ¿no?, eh, mejor dicho según la vari, lo que se llama variedad estándar, ¿no?, lo que es adecuado en el contexto académico y sobre el contexto académico.

Entonces, les voy mostrando eso, justamente, mientras les hago los comentarios, les estoy escribiendo oración, a veces un poco extensas, pero con la subordinación, la oración, con conectores, eh, como te digo con los signos de puntuación bien puesto, la ortografía, la entonación. Eh, entonces, siento que también les estoy dando un ejemplo con esos pequeños cachitos de texto que son los comentarios de cómo lo que se les está pidiendo, entonces, también siempre que eso refuerza su aprendizaje, eh de hecho yo lo voy deliberadamente mis comentarios, eh utilizó un lenguaje académico, porque podría hablarles en un tono mucho más coloquial, pero lo hago, porque, para que estén completamente empapados de eso en el curso, ¿no? (U2_D2)

Otro docente complementa:

No, yo siento que de todas maneras la evaluación tiene que pasar por un comentario, ¿no? Yo creo que todas maneras el estudiante debe saber en qué está o cómo va, ¿no? [...] Es por eso que, finalmente, mi comentario tiene que realizarse, ¿no?, en un determinado momento, no sé si siempre, ¿no?, no sé si en todo momento, pero sí en la mayoría por lo menos, si hablamos de Lengua 1, por lo menos alguna vez tiene que recibir un comentario mío sobre cómo va su construcción del texto, porque, sino yo creo que, si no hay comentario en todo caso, los chicos y chicas no sabrían el cambio que han realizado, ¿no?, que finalmente, es el aprendizaje que se están llevando al final del curso, ¿no?, de cómo comienzas, ¿no?, de cómo comienzas a escribir y cómo estás terminando, ¿no? Y en ese cambio creo que sí es importante el comentario que yo les estoy dando, ¿no? Por eso, por eso, sí iría a considerar que el comentario es importante. (U2_D3)

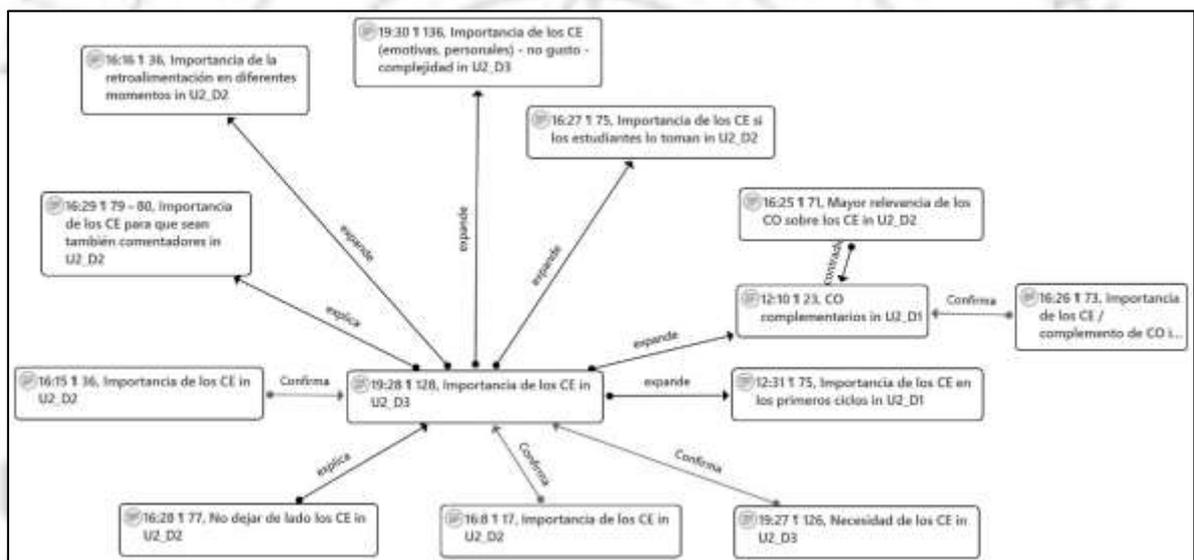
Asimismo, uno de los docentes asocia su valor con las emociones que se transmiten del curso y de la escritura académica:

Los docentes, a veces, creo que no son muy conscientes de que con los comentarios tanto escritos como orales, transmitimos emociones sobre el curso, sobre la escritura académica o sobre el curso, ¿no? Creo que mantener bien arriba la vibra, también ayuda bastante, incluso en los comentarios, eso se siente, ¿no?, los chicos lo sienten, sí. (U2_D2)

En la Figura 31, se presenta la relación entre las citas vinculadas con esta subcategoría.

Figura 31

Red de citas sobre la subcategoría valoración de comentarios escritos (docentes) de U2



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **Fase de planificación.** Uno de los docentes de U2 afirma que los CE son fundamentales en la fase de planificación por los siguientes motivos:

Para que los chicos planteen un esquema de todo el ensayo, ya tienen que haberse hecho una idea de lo que van a decir. [...] Yo creo que el esquema es un primer reflejo de como ellos ya han

preconcebido las ideas que va a redactar, que es creo que ahí es el avance clave y es donde más yo también, me demoro en explicar qué es, lo que tiene que haber en el esquema o qué tipos de esquema, mejor dicho, porque tampoco es que hay un solo esquema, ¿no?, el que pueda presentar, pero cuál es la lógica del esquema, mejor dicho, ¿no? (U2_D2)

Sin embargo, otro docente de U2 comenta que los CE en la fase de planificación son menos relevantes que en la fase de textualización:

La parte de la planificación, porque lo que ocurre es que cuando uno formula un esquema, pues el esquema puede variar mmm siempre, ¿no? sea, la idea del texto es lo que yo les digo es que hum es que cuando hagan, cuando el esquema esté terminado no necesariamente tienen que hacer eso, lo van a seguir, lo van a reformular más de una vez, ¿no? El proceso de escrituras no solamente es un proceso de ida, sino es de ida y vuelta a cada rato, ¿no? Entonces, cuando incluso estamos al final del texto (*) vamos a nuevamente a leerlo y vamos a tener que afinarlo (U2_D3).

- **Fase de textualización.** Dos docentes de U2 consideran que los CE se deben realizar principalmente en la fase de textualización. El primer docente afirma lo siguiente:

porque primero es el avance en el que presentan redacción escrita versión borrador en las que yo los veo en sección de Zoom, ¿no?, y conversamos y voy dirigiéndolos de una manera específica y porque están previas a la entrega de su trabajo final, tienen todo el interés detrás, de, en poder mejorar. (U2_D1)

El segundo docente amplía la información:

Entonces, por eso mis comentarios creo que cuando son más importante, cuando ya escriben ¿no?, por ejemplo, en el avance 2, ya es la versión preliminar de todo el texto ¿no?, entonces, eh ahí como es la primera vez que yo los veo escribir de corrido, ¿no? Entonces, este ahí sí, mis comentarios tienen mayor peso, porque esto de aquí no se ve no se ve tienen mucha relación con lo que has escrito en el esquema, entonces, hay que nuevamente escribir o

esto de acá no se entiende, ¿no?, qué quiere decir aquí, ahí es lo que en esa parte es más importante para mí, ¿no? (U2_D3)

- **Comentario directo.** Uno de los docentes de U2 cree que es importante combinar los CE directos (darles la indicación directa) y los metalingüísticos indirectos (los estudiantes tendrían que intuir a partir de errores ya corregidos otros errores que podría haber en su texto):

a veces, hay muchas de ortografía para revisar, en realidad bastante, tildación, eh, gerundios, eh, un montón, un montón en verdad y lo que hago es señalar si el error eh ortográfico es un error que impide la lectura, señalarlo una, dos veces, ¿no?, eh como error al margen y que ya el estudiante corrige los demás, no en cada error no lo señalo, no lo veo funcional. (U2_D1)

El segundo docente considera que los CE directos son necesarios para temas relacionados con ortografía, por ejemplo.

para temas de no sé de los signos de puntuación me parece que es mucho, creo que siento que se vuelve un poco innecesario darles pistas, ¿no?, ahí hay que ser bien directos, eh mira, no es que hay que ceñirlos siempre a las a las normas. Esto no es una especie de mundo autoritario, pero las comas tienen un uso preciso, el punto y coma también, funciona más o menos para esto, para lo otro, tal, tal, tal, entonces, hay que hacerlo así, ¿no? Allí, no siento que funcionaría, por ejemplo, te parece que aquí el punto y coma bla bla, ¿no? o que este punto seguido, ¿no?, ya no, y vamos directo. Y a veces en el contenido, también hay cosas directas, pero ahorita no se me viene a la cabeza, que cada trabajo es un caso, también, ¿no?, pero yo creo que hay un equilibrio entre B y C es bueno. (U2_D2)

El tercer docente, sin embargo, considera que los estudiantes prefieren los CE directos y los metalingüísticos directos:

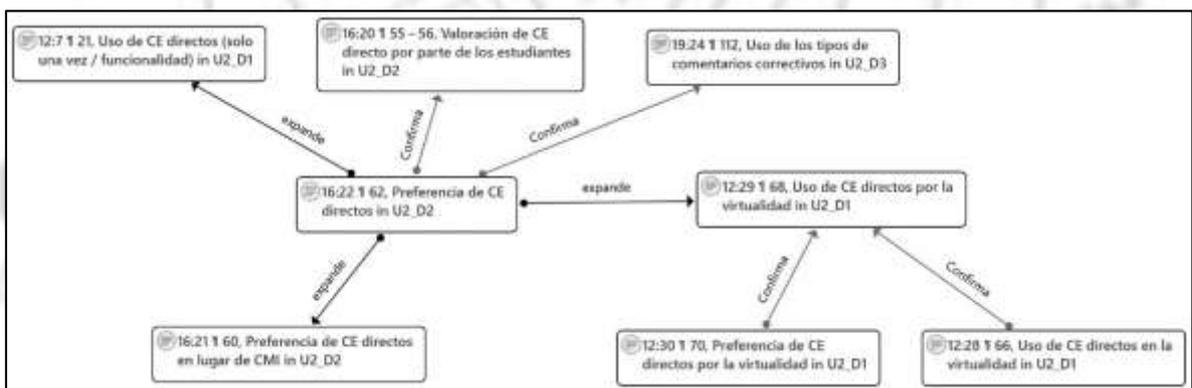
la gran, gran mayoría, por no decir todos, eh, están enfocado en algo muy muy remedial, ¿no? Más que, realmente, es comprender, porqué tienen que corregir lo que se les ha señalado y corregir, por

ahí hay uno o dos, por eso no me atrevo decir, sí todos, porque sí por ahí hay un par que incluso, eh, yo me he dado cuenta, intenta ir más allá de mis indicaciones o sea o sea, ejemplo yo les he dicho esto, yo les he dado una propuesta, de como, por dónde podría, eh volver a enrumbar su trabajo o seguir enrumbándolo y me doy cuenta, luego, cuando me entrega que no siguieron esa propuesta sino que pensaron en otra, ¿no? Eh, entonces, yo digo aquí no esta persona no se ha querido quedar con la propuesta así espontánea que le que le lancé, sino que ha pensado otra y a veces, incluso que no, que conceptualmente es un poco opuesta a la a la mía, ¿no? Entonces, yo digo ya esto es interesante, está muy bien, eso es lo que estamos buscando, pero no es muy frecuente, no es muy frecuente y entonces, mira para decirte, para darte, además, una respuesta más completa, yo diría que la gran mayoría está en A, una minoría muy, muy, muy, muy pequeña en B y yo diría que nadie está en C (U2_D3).

En la Figura 32, se evidencia la relación entre las citas vinculadas con esta subcategoría.

Figura 32

Red de citas sobre la subcategoría comentario directo (docentes) de U2



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **Comentario metalingüístico directo.** Uno de los docentes de U2 considera que son importantes los comentarios metalingüísticos directos:

Porque al menos en el curso de Lengua 1, mmm no tiene muy claro uhhh el planteamiento de un ensayo, la explicación de una base conceptual no tiene muy claro sí es una base conceptual en sí. Eh, entonces, es hacerlo explícito, indicarles, de manera explícita, ya, ellos valoran, ¿no? (U2_D1)

- **Comentario metalingüístico indirecto (CMI).** Uno de los docentes de U2 considera que los estudiantes no quieren CMI, aunque cree que tampoco se trata de darles todo:

¿Con pistas?, no, eh, los chicos no quieren pistas, quieren que les des la mayor posible que le solucionen, ¿no? Sí al menos en mi experiencia. [...] No hay que cómo tratar a los chicos como no sé, mascotas tampoco o sea dándoles todo, pero eh, tampoco hay que asumir que están ya en la capacidad de llegar a llegar a las ideas o a los objetivos completamente por sí solos, solamente con, con pistas, ¿no?, a veces, hay que decirle mira esto pasa acá, eh esto tiene que ir por ahí, directamente, ¿no? (U2_D2)

Otro docente de U2 considera que es importante darles pistas o preguntas: “yo no les resuelvo todo sino pistas o preguntas y ya ellos van buscando, ¿no?, van buscando la solución, yo he sentido eso. [...] Eh, tienen que buscar soluciones por su cuenta, ¿no?, de manera autónoma” (U2_D3). Además, añade que puede utilizar los tres tipos de comentarios correctivos en diferentes momentos:

Yo creo, yo creo que lo que ocurre es que yo siento que en las correcciones de texto... es que yo creo que puedes utilizar los tres en diferentes momentos, ¿no?, dependiendo que es lo que necesita el estudiante en esa parte de su texto, ¿no? Yo siento que, por ejemplo, puedo decir eh tildes o sea de manera directa, si secas, aquí, pero en otras partes eh sin mencionar, por ejemplo, esta parte de reflexiones en unos (*) textos donde sí le mandé otro tipo de esfuerzo cognitivo, para que ellos procesen la información y lo vuelven escribir, ¿no?, en otras partes, así como que si solamente es una palabra o una frase lo puedes decir de manera directa, porque ya está construido. Pero en las partes más gruesas esto, pero yo sí me inclino más por la C, ¿no? (U2_D3)

- **Comentario atenuado.** Uno de los docentes de U2 considera que debe haber un equilibrio entre cortesía y disciplina:

Yo, yo creo que sí y yo he pasado por varias etapas, ¿no? Porque, por ejemplo, cuando el año pasado dejaba mis comentarios y eran full cortesía, ¿no? Al final los estudiantes, no tenían exactamente qué es lo que quería, y recuerdo que le hicieron un comentario al jefe de prácticas, eh, la profesora Pamela nos pone esto, lo otro, pero no sé en qué fallamos, ¿no? Entonces, digo, de repente estoy usando mal la cortesía para evitar que ellos, digamos, se se se sientan, no sé amenazados o inseguros, ¿no? Entonces, después me di cuenta, eh, que hay que ser directos, eh, cuando hay que ser directos, ¿no?, y decir las cosas, como, como son, eh, si esto está mal y debe corregirse y des, después, ya fui un poco más directa, a veces con menos cortesía, por ahí mitigaba un poco, eh, pero eso se soluciona mucho con la sesión de Zoom, en realidad (U2_D1).

Otro docente de U2 considera que la cortesía en los CE es importante porque genera confianza en los estudiantes para preguntar:

Sí, definitivamente sí, eh definitivamente, sí, porque creo que, eh, creo que les va a dar la confianza, por ejemplo, para, para hacer preguntas, para manifestar sus dudas, eh no los va un, por ejemplo, un comentario muy, muy, eh, enjuiciador puede amedrentarlos o desgastarlos, ¿no?, eh o puede desanimarlos completamente con respecto a sus capacidades para hacer algo en este semestre, ¿no?, que van. Entonces, yo creo que incluso, aunque el trabajo sea todavía muy, muy inicial, creo que hay que mantener la cortesía siempre, ¿no? Si se puede como hablábamos, antes siempre, también con el refuerzo positivo o al menos la cortesía, ¿no? No le vas a decir a al chico o a la chica que está empezando a escribir académicamente, este trabajo, eh es una paporreta no se entiende, ¿no? No le puedes decir eso ¿no?, y eso es, aunque también depende bastante de cómo los chicos toman las cosas, ah, porque, yo a veces, por ejemplo, he utilizado en retroalimentaciones en directo o por escrito (no lo recuerdo bien). Les he hecho, por ejemplo, “este párrafo y mirar si nos damos cuentas está bastante caótico”, “has abultado mucho la información acá” y siento que ya hay una reacción como muy, no sé amedrentada, porque de repente la palabra caótico, abultado suena muy fuerte para ellos, ¿no?, pero para mí es una palabra del idioma castellano que expresa precisamente lo que está pasando. Entonces, creo que

también hay que saber, no sé aclarar, eh o hay que tener maneras eh corteses de decir las cosas y sobre todo cuando se trata de señalar estos aspectos que, en los aspectos en los que necesariamente tiene que decirles a los chicos que algo, algo está fallando bastante, ¿no?, porque ahí no tienes que tampoco, eh lo que ganas en cortesía perderlo en ser directo con el problema que está pasando, ¿no?, porque si no los chicos van no van a saber en qué están fallando también, iban a pensar que lo están haciendo bien, porque el profe simplemente siempre les está, eh diciendo que esto está casi bien, pero no, pero no hay mucho que corregir ¿no? Entonces, yo creo que sí, la puede ser muy importante para que los chicos tengan la confianza, tan decidida en su proceso de escritura y de y de manifestar sus dudas e ir preguntando. El respeto creo que es clave en cualquier en cualquier este servicio que se brinda, ¿no?, sobre todo si va a durar varios meses, sí. (U2_D2)

Otro docente de U2 cree que es importante la cortesía porque favorece el aprendizaje de la escritura.

Hum, yo creo que, por ejemplo, en este en estos casos a veces, claro eh en el tema de tildes, por ejemplo, corrección de preguntas o que le faltan si han escrito mal, ahí yo no meto tanto el tiempo, ¿no? simplemente, revisa la palabra o tilde, tilde, tilde, ¿no?, cómo colocó eso, ¿no? Eh me parece, sí me parece que es importante que lo sepan, que sepan que faltan una tilde o que la palabra está mal escrita, pero no me tomo el, ahí es más directo, ¿no? No, eh es algo que lo van a aprender, no sé, el tema de las tildes y de la ortografía no lo van a aprender tan rápido, ¿no?, se va a tomar un poco, le va a costar, pero igual hay que hacerlos recordar. La cortesía creo que sí, de manera, no sé yo siempre como la escribo, a veces siento que sí es amable, ¿no? [...] Yo creo que el tema de la cortesía sí es importante, ¿no? o sea escribirlo cuando haces esos comentarios, creo que cuando uno los lee, es como no sientes que esté molesto o esté serio el docente, en este caso yo, ¿no? Más bien, creo que es como que amable, ¿no?, oye, mira revisa esto, ¿no? Y, también se siente cuando estás en la en la asesoría virtual, ¿no?, vamos a mirar esto. Entonces, sí, sí, sí, yo creo que sí. (U2_D3)

- **Comentario no atenuado.** Uno de los docentes de U2 considera que, en algunos momentos, los comentarios pueden ser no atenuados:

también no sé, en esos momentos digo, este, Dios mío soy un ser humano que puedo hacer ya, eh, sobre todo cuando uno está muy cargado y ves trabajos que pucha, que, que no se han esforzado. Entonces, no sé, a veces es un poco difícil desprenderse de eso, te lo confieso y abiertamente, frente a la grabación, porque eh, a veces es bien difícil desprenderse de eso, porque, em, ya le has señalado a los chicos, dos, tres, cuatro veces un aspecto y lo vuelven a cometer o simplemente no nada al respecto. Entonces, en ese momento ya no, ya tu actitud cambia, ¿no?, ya no es bueno, si esto ha estado por muy buen camino, pero esto hay que mejorarlo te aconsejo que, por ejemplo, ya no, es simplemente aquí no se están siguiendo las indicaciones, ¿no? O aquí, estoy ya se había, eh, ya se había, eh, sobre esto ya se había conversado en la entrega anterior o en las entregas anteriores y ahora no se ha corregido, esto es incorrecto, a veces incluso creo que eso he puesto, ¿no?, cosas así, porque ya es muy reiterativo. También no sé si esto lo va a reflejar los documentos escritos, porque yo creo que la retroalimentación es clase y documento, ¿no? A veces, yo en mis comentarios hago referencias a cosas que hemos conversado en durante clases, ¿no?, o asesorías que hemos tenido retroalimentaciones de, durante clases o hay trabajos, también no sé, si ha pasado con las tres chicas, sería ya, seríamos ya muy salados que haya pasado esto que voy a comentar de con estas tres chicas, pero pasa que me escriben correos enviándome sus borradores, ¿no?, con nuevas versiones y yo les hago comentarios ahí por correo. Entonces, eso no está en el avance que entregaron, pero, por ejemplo, cuando me entregan una nueva entrega ya oficial, yo a veces hago referencia a esos comentarios que les hice en la conversación por correo, y entonces, creo que es la retroalimentación se ve en todo, ¿no? (U2_D2)

- **CE que expresa juicios negativos.** Uno de los docentes considera que no se deben usar CE que expresen juicios negativos:

sí definitivamente, los chicos lo que necesitan son no juicios negativos, sino evaluaciones positivas de aquello que han hecho bien, porque justamente, algo de eso hablamos de que están en una etapa formativa, en una etapa muy inicial, donde tienen que tener que saber que están haciendo bien, para que eso sea una base que le dé confianza de mejorar aquello que han, lo han hecho bien, ¿no? (U2_D2)

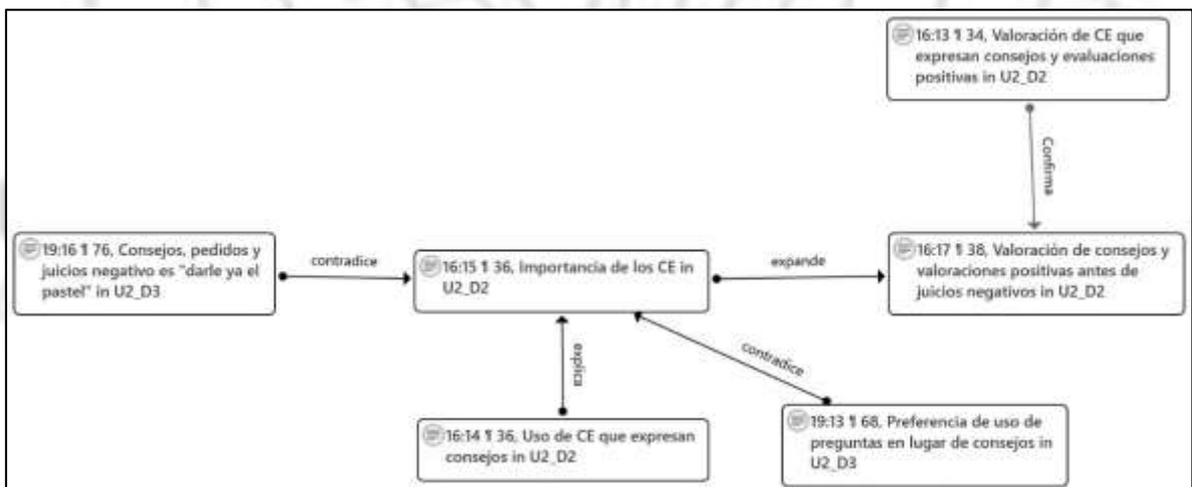
- **CE que expresa un consejo.** Uno de los docentes de U2 considera que se deben usar CE que expresen valoraciones positivas y consejos: “Entonces, me parece importante empezar con aquello que han hecho bien y luego señalarles aquello que tienen que mejorar, trato de hacer eso siempre, pero como te digo, a veces, en tu mano puede más, ¿no?” (U2_D2). Otro docente de U2 no está de acuerdo con los consejos:

no me centraría tanto en consejos, ¿no?, como aconsejarlo, ¿no?, como sentiría que es como je, je como como es algo inferior a mí, ¿no? en una posición menor a mí y te estoy dando un consejo para que puedas (*) el texto, ¿no? Entonces, no me siento tan cómodo con consejos, pero lo veo más como una pregunta, ¿no?, porque a veces les pongo preguntas, ¿no? (U2_D3)

En la Figura 33, se evidencia esta información.

Figura 33

Red de citas sobre la subcategoría comentario que expresa consejo (docentes) de U2



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **CE que expresa una orden.** Solo uno de los docentes de U2 menciona que no usa pedidos: “Los consejos, pedidos, juicios negativos, yo siento que es darle ya el pastel, ¿no? je, je, sería darles servido” (U2_D3).
- **CE que expresa una reflexión.** Uno de los docentes de U2 suele usar CE que expresan reflexiones: “mis comentarios, eh, van a, a veces lo hago más en pregunta, no suelo señalar, esto no es así, ¿no?, lo hago más en pregunta, por qué has colocado esto, ¿no?” (U2_D1). Otro docente ha usado varios tipos de comentarios: “yo creo que he hecho de todo, he hecho de consejo, he hecho de pedidos, hecho de juicios negativos, hecho de evaluaciones positivas, he hecho de reflexiones” (U2_D2). Otro docente de U2 también usa comentarios que expresan reflexiones:

Eh, lo que yo sí creo es que trato en lo posible de que mis comentarios para que les generen un cambio es hacerles preguntas, ¿no?, y a veces trato de no darle tantas indicaciones que como esto de aquí no se entiende o borra esto, ¿no?, sino a veces trato de hacerles preguntas como de y cómo podrías cambiar esta parte o qué es lo que podrías, cómo lo podría decir de otra manera, ¿no?, para que eso se entienda, ¿no? Entonces, también demande un esfuerzo para ellos, ¿no?, no darles, así como que esta palabra, ¿no?, o no sé, eso. [...] yo no les estoy dando la solución, ¿no?, yo no soy quien debe ah, lo que ocurre es que o sea si yo quiero que aprenda, yo creo que el aprendizaje es parte de ellos, ¿no? y de ellos implica que se pongan a pensar y que eh traten de buscar una solución al problema que están presentando, ¿no? [...] La reflexión sí me parece importante, porque implica que ellos se sientan y comienzan a pensar de qué otra manera tiene que hacerlo, ¿no? Ahora, lo que sí creo es que sí que yo elijo reflexiones si es que ellos no tienen o nunca han o nunca le han propuesto una corrección de ese tipo, si puede ser complicado, porque quizás no saben por dónde ir o cómo hacerlo, no tienen ejemplos o referencias de algún hecho pasado, ¿no? Entonces, por ahí, también que ese método para mí, puede fallar, ¿no?, si que alguna vez no se lo han hecho, ¿no?, puede ser complicado (U2_D3)

- **CE que expresa valoraciones positivas.** Uno de los docentes de U2

cree que los CE que expresan valoraciones positivas son fundamentales:

Porque esta, digamos, eh, creo que los estudiantes fuera de los comentarios que uno pueda generarles, eh, digamos, el sentirse acompañados en este proceso de redacción es muy, muy importante, ¿no? Y ese acompañamiento, como un acompañamiento más guiado, un acompañamiento que reconoce sus fortalezas, ¿no?, y que, sobre todo, potencia su propia voz como sujetos, sujetos académicos es digamos, fortalece mucho, porque el estudiante, generalmente, tiene mucha inseguridad y, y esa inseguridad que encuentran cuando ven la hoja en blanco y un lapicero o en Word y toda la pantalla en blanco, eh, y no saber cómo hacerlo es, es mu, es mucho transmitir seguridad en ellos, ¿no? Seguridad, de, de demostrarse no, solamente, como docente sino también como humano, ¿no?, y, y, y también como estudiantes que fuimos en algún momento, ¿no? [...] Entonces, eh, los, yo diría las evaluaciones positivas, porque, eh, ayudan a mejorar la seguridad en los estudiantes en sus mismas producciones. (U2_D1)

Otro docente de U2 considera que debe haber una combinación entre consejos y evaluaciones positivas:

Yo, por ejemplo, eh mis comentarios, más o menos tienen esa misma fórmula casi siempre, eh es un buen trabajo o sea trabajado bien este tal aspecto, aunque quedan por mejorar los siguientes, ¿no?, y dos puntos y los empiezo a señalar. Entonces, me parece importante empezar con aquello que han hecho bien y luego señalarles aquello que tienen que mejorar, trato de hacer eso siempre, pero como te digo, a veces, en tu mano puede más, ¿no? Eh, y no tanto la fría templanza, eh la serena templanza, ¿no?, entonces, pero, sí definitivamente, los chicos lo que necesitan son no juicios negativos, sino evaluaciones positivas de aquello que han hecho bien, porque justamente, algo de eso hablamos de que están en una etapa formativa, en una etapa muy inicial, donde tienen que tener que saber que están haciendo bien, para que eso sea una base que le dé confianza de mejorar aquello que han, lo han hecho bien, ¿no? (U2_D2)

- **CE sobre el contenido.** Uno de los docentes de U2 cree que, después de los CE sobre estructura, los más importantes son los CE sobre el contenido:

Entonces, el contenido es para para mí, ¿no?, y como yo lo veo, ya después de haber conversado todos estos años con los docentes y los jefes de prácticas, contenido va un peldaño después de lo que es estructura. [...] Pero, también, algo de lo que yo soy muy consciente es que, en un primer año de carrera, el estudiante no va a dominar a la perfección los conceptos, para interiorizar los conceptos uno necesita años entre la universidad, ¿no? y eso es lo que yo les digo (U2_D1).

Otro docente considera que los CE sobre contenido son los más importantes, porque:

en el contenido del texto está, digamos, el reflejo de, por ejemplo, si han investigado, si han usado fuentes, las han consultado y cómo las han leído y las han manejado ¿no? Entonces, en el contenido, además, se ve si han reflexionado, realmente sobre el tema de investigación que se han propuesto. Eh, eh, entonces en la, vamos a llamarla así, en la calidad de las ideas, ¿no?, que para mí, calidad de las ideas son básicamente, simplemente que haya habido una reflexión de por medio y eso se demuestra en ideas sólidas que pueden ser debatibles, pero tienen fundamento propio, ¿no? Entonces, allí se ve si realmente han reflexionado sobre el tema que se han propuesto investigar o se lo han tomado a la ligera y han puesto o han repetido ideas, simplemente una de una parte externa o de cosas incluso, que han leído por internet, pasa también (U2_D2).

Otro docente de U2 considera que los CE sobre la estructura y sobre el contenido son importantes:

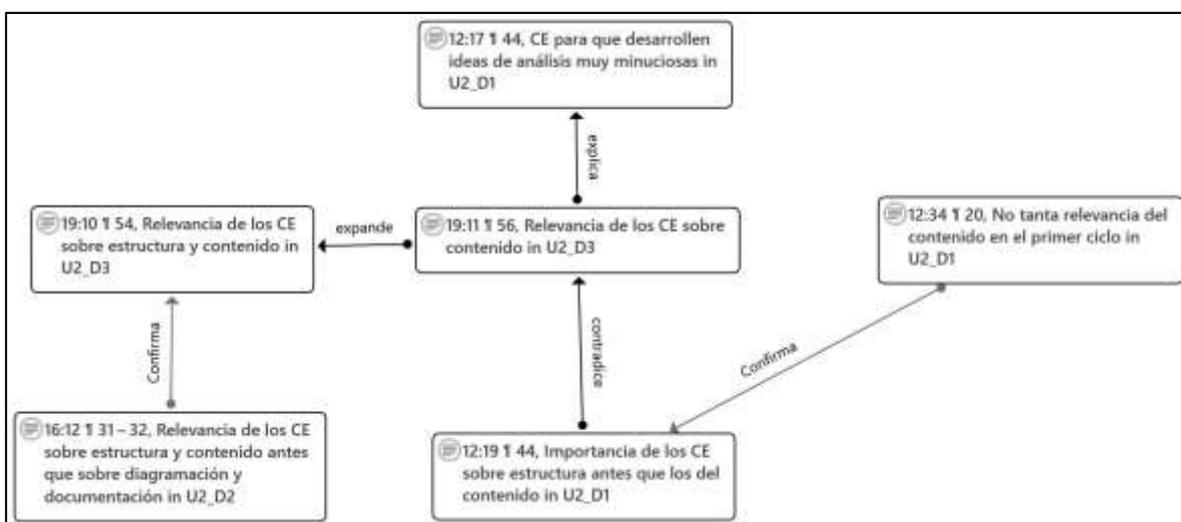
Eh, el contenido, porque me parece que por ser Lengua creo que es un primer momento en el cual los chicos y las chicas están sumergiéndose en este mundo académico y la información es muy distinta a lo que han podido ver, probablemente, en el colegio, en algunos casos, ¿no?, quizás en otros no tanto, pero la información demanda que demanda un demanda que procese o sea, estar en la universidad implica que proceses la información de otra manera,

¿no?, de una manera, más crítica, que la puedas procesar bien, que puedas comprender bien los textos y a veces son textos que no son fáciles, ¿no?, que son bastante abstractos dependiendo qué es lo que leas, ¿no? o que quieras escribir y ese proceso de hacer tuyo el texto, de transformarlo o de adquirirlo, ¿no? Es bastante complicado para ellos, ¿no? en estos primeros ciclos, ¿no? y explicarlos y enseñarles a cómo se cita, ¿no?, eso para mí es importante, ¿no?, que puedan comprender bien el texto. [...] En el tema de la estructura, me parece que yo soy de las personas que, por ejemplo, que piensa que, bueno, igual de todas maneras hay una suerte de reproducción de tipo de texto del estudiante queremos realizar en Lengua 1, ¿no? Eh, sin embargo, sí creo, por ejemplo, que en uno de los primeros ciclos, que sigan una estructura les ayuda a organizar la mente, ¿no? Entonces, eh para mí es bastante importante, por ejemplo, que sigan la estructura que nosotros damos en el ensayo, ¿no? eh y estructura, finalmente, tiene un caminito que llega a responder la pregunta. Entonces, este la información de cómo de cómo la información ya procesada, eh si es que sigue este caminito, estos puntos que hemos dado, ¿no? eh ayuda, finalmente a que puedas lograr un texto, ¿no? Posteriormente, a eso ya vas a tener otros tipos de textos, se te va a ser más fácil, quizás ese esquema no lo vas a utilizar, pero sí puedes utilizar otros. Entonces, puedes ya crear tu propio camino, ¿no?, pero tener una estructura base que te ayude a formar conocimientos, sí me parece importante, ¿no?, por esas dos cosas. (U2_D3)

En la Figura 34, se puede apreciar con detalle la relación entre las citas vinculadas con esta subcategoría.

Figura 34

Red de citas sobre la subcategoría comentario sobre el contenido (docentes) de U2



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

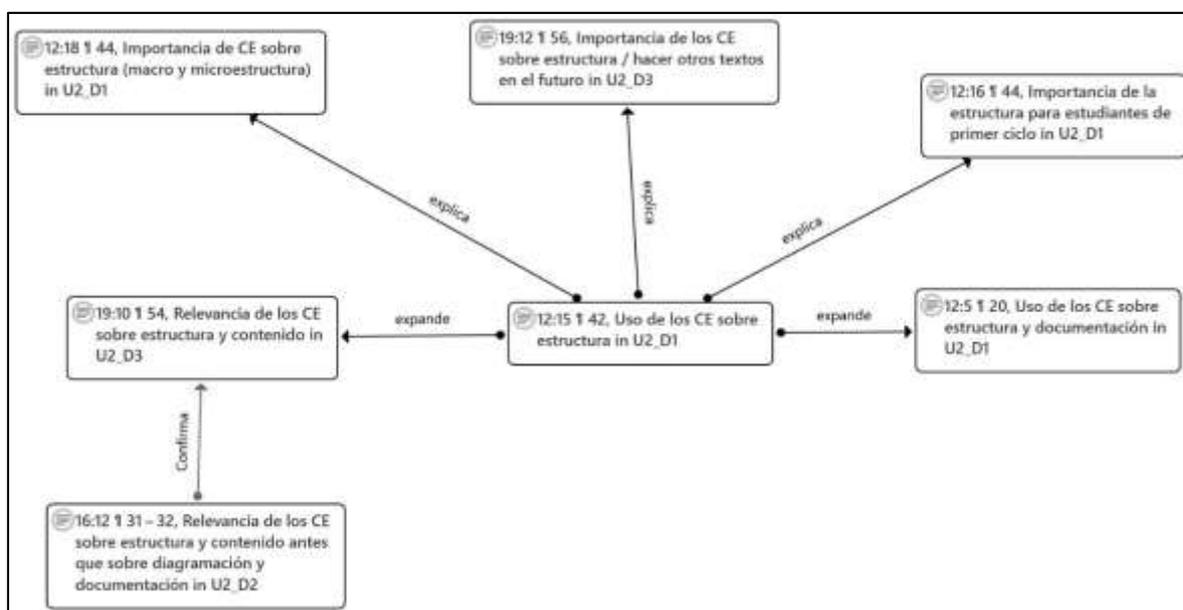
- **CE sobre la estructura.** Uno de los docentes de U2 cree que se deben priorizar los CE sobre estructura: “Entonces, para mí la estructura refleja, eh, también la solidez del, del proceso de investigación y del contenido” (U2_D2). Otro docente confirma esta idea:

Eh, para el curso de Lengua 1, yo priorizo, estructura. [...] los estudiantes que llevan Lengua 1 son estudiantes que primero deben comprender la estructura macro y micro de la elaboración del ensayo. [...] Por ahí, la estructura es uno de los puntos en los que más flojean, macro, macro pueden dominarlo, pero micro más, más, más digamos, más les cuesta a ellos. (U2_D1)

En la Figura 35, se presenta la relación entre las citas vinculadas con esta subcategoría.

Figura 35

Red de citas sobre la subcategoría comentario sobre la estructura (docentes) de U2



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9.

- **CE sobre la documentación.** Uno de los docentes de U2 realiza CE sobre la documentación:

luego, de citar, ellos tienen que explicar con sus propias palabras, eso también he dicho, ¿no? Entonces, si ellos no lo hacen por ahí les señalé, eh, si lo hacen bien, también lo señalé, eh, o si lo hacen mal, también lo señalé, ¿no? [...] nosotros recurrimos sobre todo al citado literal, porque por ahí podemos juntar ciertos errores en explicar los conceptos, porque recién estamos familiarizándonos con ellos, pero una vez que los dominemos más, ¿no?, incluso podemos hacer paráfrasis y después explicarlos con nuestras propias palabras, ¿no? (U2_D1)

Otro de los docentes de U2 considera que los CE sobre documentación, sobre contenido y sobre estructura se complementan:

Definitivamente, porque digamos para empezar con el contenido del texto está, eh, digamos el reflejo de, eh, por ejemplo, si han investigado, si han usado fuentes, las han consultado, eh, y cómo las han leído y las han manejado ¿no?, eh, entonces, en el

contenido, además, se ve si han reflexionado, realmente sobre el tema de investigación que se han propuesto. Eh, eh, entonces en la, vamos a llamarla así, en la calidad de las ideas, ¿no?, que para mí, calidad de las ideas son básicamente, simplemente que haya habido una reflexión de por medio y eso se demuestra en ideas sólidas que pueden ser debatibles, pero tienen fundamento propio, ¿no? Entonces, allí se ve si realmente han reflexionado sobre el tema que se han propuesto investigar o se lo han tomado a la ligera y han puesto o han repetido ideas, simplemente una de una parte externa o de cosas incluso, que han leído en internet, pasa también. Entonces, ahí se ve la solidez de la reflexión y, eh, como el contenido, también, digamos se transmite mediante una forma y puesto así, a lo bestia digamos, eh, je, je, como dicen los españoles, ¿no?, a lo bestia así, eh, puesto así sin organización, sin una selección de léxico más preciso para expresar las ideas, sin una buena organización de las mismas ideas para que quede clara para que quede claro justamente el proceso de reflexión que ha seguido el investigador, ¿no? Porque, el investigador ha seguido un proceso, ha empezado por la idea. Luego, eso lo llevó, le llevó a sacar otras conclusiones, luego esto le permitió deducir o razonar, siguientes ideas y todo eso es lo que refleja la estructura, que también, eh, plasma o la cual plasma el contenido. Entonces, sin una forma adecuada de, el contenido pierde mucho valor y hasta yo diría que, eh, que la forma en la que se plasma el contenido refleja, también si hay un buen contenido, ¿no?, porque como te digo, un buen contenido parte de un proceso escalonado de redacción, un proceso organizado de reflexión que el investigador ha seguido, ¿no? Y eso se refleja en la estructura que le da a su trabajo, ¿no? A veces, incluso hay, hay investigadores que literalmente empieza diciendo al comienzo esta investigación se plantea el tema de tal y tal, luego en el camino fuimos perfilando y tal y tal y el trabajo se convirtió en esto, nos fuimos dando cuenta de, eso van contando en la introducción, ¿no? Al comienzo, nos dimos cuenta de que ese tema era recurrente, luego el siguiente y justo, por ejemplo, todo eso coincide con la forma en la que ha dividido sus cinco capítulos, ¿no?, eh, justamente esos cinco temas que fue allá, ¿no? Entonces, para mí la estructura refleja también la solidez del proceso de investigación y del contenido (U2_D2).

Otro docente de U2 considera que los CE sobre documentación son fundamentales: “en estos primeros ciclos, ¿no? y explicarlos y enseñarles a cómo se cita, ¿no?, eso para mí es importante, ¿no?, que puedan comprender bien el texto”. (U2_D3)

- **Desarrollo de escritura académica (DEA).** Dos docentes de U2 consideran que los CE favorecen el DEA: “este estudiante está acá, el otro está acá, esta acá, y cada uno demanda de ciertos tipos de comentarios de acuerdo al nivel que tienen en el curso” (U2_D1). Otro docente afirma lo siguiente.

Eh, lo que yo sí creo es que uhmm trato en lo posible de que mis comentarios para que les generen un cambio es hacerles preguntas, ¿no?, y a veces trato de no darle tantas indicaciones que como esto de aquí no se entiende o borra esto, ¿no?, sino a veces trato de hacerles preguntas como de y cómo podrías cambiar esta parte o qué es lo que podrías, cómo lo podría decir de otra manera, ¿no?, para que eso se entienda, ¿no? Entonces, también demande un esfuerzo para ellos, ¿no?, no darles, así como que esta palabra, ¿no?, o no sé, eso. [...] Sí, sí, influye. Sí, sí influye, pienso que sí. (U2_D3)

El mismo docente relaciona el DEA con el aprendizaje crítico-reflexivo porque considera que el estudiante debe aprender a pensar y solucionar los problemas que surgen en su texto.

lo que ocurre es que o sea si yo quiero que aprenda. Yo creo que el aprendizaje es parte de ellos, ¿no?, y de ellos implica que **se pongan a pensar** y que traten de buscar una solución al problema que están presentando, ¿no? (U2_D3)

- **Calidad del texto.** Uno de los docentes de U2 considera que los CE favorecen la calidad del texto.

Entonces, eh, tienen solamente mis comentarios hasta que nos toque la asesoría y sobre la base de los comentarios va mejorando, eh y además de eso, como cada entrega es individual, es personal, eh, cada estudiante tiene, eh, digamos demandas específicas, temas específicos por trabajar, no todos tienen los mismos temas por trabajar. Hay estudiantes que pueden hacer muy bien la explicación de bases conceptuales, la explicación, tal vez a nivel de estructura de análisis y solamente, le falta reajustar ciertas ideas en ese análisis, ¿no?, en esa discusión y ya está logrado, y un

docente sabe identificar qué estudiante es, ¿no? Entonces, él está en otro objetivo de aprendizaje, el otro estudiante está en otro objetivo de aprendizaje, hay estudiantes que no tienen bien el planteamiento del triángulo en el avance 2, están en otro objetivo de aprendizaje. Entonces, uno va a clasificando, dime este en automático, ¿no? a, ya, este estudiante está acá, el otro está acá, está acá, y cada uno demanda de ciertos tipos de comentarios de acuerdo ah, a al nivel que tienen en el curso. (U2_D1)

Sin embargo, otro docente considera que no hay cambios significativos:

El avance 2 es posterior, ya es pasando la mitad del ciclo. Entonces, ahí los veo, por ejemplo, escribir por primera vez, ¿no? todo un recorrido, ¿no? y de ahí, solamente le doy asesoría una vez, ¿no? y ahí pasan semanas y vine el ensayo final. Entonces, en ese caso ya no siento que con los comentarios solamente el avance 2, yo haya generado un cambio significativo en sus vidas, ¿no? (*) sus textos, ¿no?, porque solamente el comentario es de un de un pequeño [fragmento] (U2_D3)

Además de las categorías, subcategorías y conceptos ya establecidos, aparecieron otros:

- **Gusto por la escritura.** A los docentes de U2 les gusta escribir. Uno de los docentes afirma lo siguiente: “a mí me gusta, a mí me gusta escribir tipos de textos argumentativos” (U2_D3). Otro menciona que: “Sí, mucho, sí. Principalmente, textos de ficción, pero también la escritura académica me parece algo muy atractivo, después de que desarrollas, digamos la confianza, al comienzo es difícil” (U2_D2). Finalmente, el último expresa lo siguiente:

me gusta escribir los temas que me apasionan, ¿no? [...] Por ejemplo, ahorita estoy haciendo una investigación sobre cómo el cambio climático, eh, afecta al pueblo afroperuano y dentro de la misma redacción, es decir lo que redacto, eh, me gusta en tanto considero, que es un tema que va a aportar a la sociedad. (U2_D1)

- **CE en el texto entregado.** Uno de los docentes de U2 considera que en los textos que ya se finalizaron los CE no tienen que ser tan minuciosos, pero sí se deben dejar:

No sé si omitir, porque creo que ninguna frase podría omitirse como tal, pero tal vez reducir el número de comentarios escritos, eh, y podría ser en la entrega final, eh, porque en la entrega final, eh, digamos los estudiantes están viendo cuáles son los puntos principales en los que debe mejorar y, y ahí uno marca y esto, esto de aquí, estoy de aquí, estoy de aquí, estoy de aquí y no se hace tal vez necesaria, una revisión tan minuciosa, ¿no? Y ya no hay una entrega posterior. [...] Eh, sino más bien que él o ella puedan tener claro, cuáles son los puntos, que digamos tuvieron que mejorar, ¿no? O puede mejorar en sus próximas redacciones. (U2_D1)

- **Comentarios orales.** Los docentes de U2 consideran que los CO son importantes y complementarios de los CE:

Entonces, eso es muy importante, también porque los comentarios escritos no van aislados, ¿no? Son digamos una previa señalización para el momento de los 10 minutos que tienes con el estudiante. [...] Eh, porque primero es, eh, el avance en el que presentan redacción escrita versión borrador eh en las que yo los veo en sección de Zoom, ¿no?, y conversamos y, y voy dirigiéndolos de una manera específica, eh, y porque están previas a la entrega de su trabajo final, tienen todo el interés detrás, de, en poder mejorar. (U2_D1)

El otro docente afirma lo siguiente:

en las asesorías en vivo hacemos eso. Leemos sus textos o sus avances, si estamos todavía en los avances y yo les hago preguntas, ¿no?, te parece que aquí está idea expresa está respondiendo a la pregunta de investigación, porqué, o te parece, cuando ya han redactado, que la forma en la que has redactado está expresando el su digamos está sustentando la idea, eh y porqué. Entonces, los chicos, ellos mismos se van dando cuenta de qué tienen que corregir ¿no? (U2_D2)

El mismo docente afirma que los CO tienen mayor impacto que los CE:

Eh, sí, pero en comparación con las asesorías en vivo, creo que tiene una influencia menor, porque a veces en las asesorías en vivo me hacen, incluso preguntas sobre el comentario que le puse, para que les aclare más, ¿no? Entonces, en realidad en las asesorías, en las asesorías en vivo de donde reciben la mayor ayuda, porque, además, leemos sus trabajos en vivo, etc. (U2_D2).

Esto lo confirma otro docente: “Las asesorías personales, porque ya, es una un diálogo de dos personas y ahí sí los escucho y siento que es lo que piensa, por dónde van, ¿no?, eso es lo que pienso del curso” (U2_D3).

- **Perfil docente.** Uno de los docentes es de la especialidad de sociales. Otro docente trabaja en U2 desde el 2017 y es lingüista. Además, tiene experiencia en el ministerio como “especialista en castellano como segunda lengua para pueblos indígenas. Entonces, eh, ya he pasado por toda una serie de experiencias que, que me han fortalecido y que ahora como, como puedes enseñar el curso, ya desde otra perspectiva” (U2_D1). Se podría afirmar que el último docente, que es literato, se preocupa por el bienestar emocional de sus estudiantes:

yo suelo comenzar, eh, preguntado a los chicos, ¿cómo han estado durante la semana?, porque me parece, eh, esto es algo que he implementado recién en los últimos dos semestres, hablo dos semestres de desde que yo enseñé cualquier curso, porque yo en la Ruiz empecé, este es mi segundo semestre recién enseñando Lengua 1, eh, pero ya como Jefe de Práctica vengo enseñando cursos, eh, de Literatura, ¿no?, de Lengua ya hace más de tres años, ¿no?, en, en la Católica en otra universidad. Bueno y algo que he implementado el último año y medio, más o menos es preguntar a los chicos ¿cómo están?, al comienzo, porque me parece que es importante su estado de ánimo, por lo menos a saberlo, ya que sin ello, eh, puede ser muy complicado manejar la clase, porque a diferencia de otros cursos, donde hay aprender

información quizás, solamente y razonar, aquí hay que aprender una habilidad, ¿no? Eh, y que implica tanto a la habilidad de comprender el lenguaje académico que puede ser muy oscuro, a veces como también de eh aprender la habilidad de adaptarse a él, para uno producirlo, sin perder su propia voz tampoco. [...] Entonces, eh, es importante, porque se se, puede ser muy estresante, (*) muy consciente, puede ser muy estresante tener que escribir un trabajo de varias páginas y si los chicos no están con un estado de ánimo muy propicio para, para ese estrés, entonces va a ser bien difícil. Entonces, trato de humanizar un poco las clases, con ese, con esas preguntas al comienzo y a veces funciona y a veces no, porque, también depende de la colaboración de los chicos. (U2_D2)

- **Sugerencias para mejorar los CE.** Los docentes de la U2 consideran que se deben seguir seis recomendaciones para mejorar los CE. La primera es que los docentes de práctica, que son los que realizan CE, deben recibir asesoría:

Los docentes de teoría deberían reunir a sus docentes de práctica para calibrar los puntajes, ¿no?, y calibrar este, también los comentarios, ¿no?, de acuerdo, cuál es el objetivo de cada entrega sobre todo los docentes de práctica que son nuevos. Es nuevo todo, ¿no?, la universidad, nuevo la modalidad virtual, nuevo el curso, ¿no? Entonces, no están muy familiarizados de qué es lo que esperan y por ahí, encuentras puntajes muy diferenciados, ¿no? Un mismo texto uno puede calificarlo como 13, 14 y otro como 20, ¿no? Entonces, es importante que reciban cierta asesoría, ¿no? Creo que no la han recibido. (U2_D1)

La segunda recomendación consiste en que los docentes estén familiarizados con diversas bases conceptuales, que ayudará a que pueden aportar mejor en los comentarios sobre contenido y documentación. La tercera consiste en que los CE se deben realizar en función de los estudiantes que se tiene a cargo:

yo abordo más el tema de estructura, macroestructural, microestructural, eh, más allá de contenido, porque para que ellos

den un paso hacia el contenido, es muy difícil, no todos lo hacen. Eh, ellos salen del curso desarrollando las habilidades necesarias para saber qué es un ensayo y aplicarlo en Lengua 2. [...]. Pero, en Lengua 1 aún están un poco familiarizados, ¿no? Entonces, esto es importante también, no sé si todos los docentes lo vean así, en realidad es lo que yo he logrado ver, después de llevar la enseñanza en el curso, ¿no? Mas son con grupos que son de Beca 18, también, o grupos que vienen de comunidades indígenas, pueblos indígenas eh, también, eh, digamos, son otras las demandas, ¿no? Pero como mi formación de lingüista, eh, también puedo dirigirlos, ¿no? Digamos, entiendo su contexto, entiendo el uso de sus lenguas, entiendo que el castellano lo redactan como un castellano como segunda lengua, y no es una lengua, eh, materna ¿no? (U2_D1)

La cuarta recomendación consiste en que se deben considerar los refuerzos positivos:

Ah, definitivamente, el refuerzo positivo, en primer lugar, incluso en el trabajo más descuidado, siendo amable con las palabras, ¿no? Eh, el refuerzo positivo creo que es imprescindible. Creo que uno como docente debería no siempre puede, lo entiendo, ¿no? Y me entiendo, también a mí, pero uno siempre debería enfatizar en primer lugar los aspectos positivos de los logros de los estudiantes y luego, sobre esa base, señalar aquello que debe mejorar. (U2_D2)

La quinta recomendación es que los comentarios deben señalarse punto por punto, no como párrafo:

el comentario definitivamente tienen que optar como yo lo pienso hacer a partir de ahora, es eh no un párrafo, sino señalado por puntos, pero eso no quiere decir que, también simplemente, pones guiones y ya, sino que también haya una ilación, ¿no?, eh, estos son los siguientes aspectos por mejorar en los que hay que fijarnos en tal tal tal, dos puntos y recién ahí uno, tal cosa y una entre paréntesis, de repente una pequeña aclaración, ¿no?, sobre ese punto, luego, dos, es decir señalarles detalladamente los puntos que tienen que mejorar, eh y algo que, también considero importante y que me he dado cuenta este semestre con más claridad es que sin perder como te decía el lenguaje académico de los comentarios, yo, eh quiero encontrar maneras de que el lenguaje sea completamente accesible, porque a veces me ha pasado y los

chicos me dicen, eh acá, a qué se referido con esto y claro, para mí es estaba muy claro, pero, de repente alguna de esas palabras los chicos, lo han escuchados, dos veces o tres veces en su vida, ¿no? Eh, por ejemplo, cuando les hablo de precisión léxica, ¿no? o etc., ¿no?, entonces que el lenguaje sea asequible para los chicos, eh, que esté estructurado, eh que no sea muy general, eso no funciona. (U2_D2)

La última recomendación es que el docente debe evaluar qué tipo de comentario requiere el estudiante:

yo creo que los comentarios reflexivos podrían ser (*) punto, yo creo que los podría utilizar más, pero a veces siento que, que también no lo necesita, a veces, siento que ellos quieren también, lo otro, eh la respuesta y la explicación, ¿no? Eh es tratar, yo creo que de poder evaluar cuando es necesario uno o el otro, para que ellos puedan aprender, eh, eso, ¿no? y lo otro, es ah eso, sí, creo que es eso, saber en qué momento o haces uno o haces el otro, ¿no?, de poder identificar en qué momento lo necesitan. (U2_D3)

- **Sugerencias para los estudiantes.** Son cuatro las sugerencias que los docentes de U2 ofrecen a los estudiantes para iniciar con la escritura académica. La primera consiste en que deben leer textos académicos: “si van a escribir textos académicos, tienen que leer textos académicos con cierta, con cierta, estar familiarizados por lo menos con el tipo de lenguaje que ahí se utiliza” (U2_D2). La segunda es que deben ser conscientes de que se encuentran en una etapa inicial, formativa:

Acaban de salir del colegio, puede que les hayan hecho hacer trabajos, pero no necesariamente textos académicos, en algunos casos sí, pero conocer su etapa, también les ayuda a reducir los niveles de estrés, de ansiedad, de sobre exigencia, ¿no? Eh, conocer su etapa les ayuda a ver, también a reconocer que tienen que mejorar algunos aspectos, porque hay algunos alumnos que se cierran con su, con su primera entrega y ya no vuelven a revisarlo, corregirlo hasta el final, no sé, bueno son chicos que ya de por sí, imagina que no les gusta el escribir académicamente al menos y dicen desde el principio, quizás, bueno este curso lo

pasaré con once o doce, ¿no?, porque escriben y no, no corrigen ya demasiado para este final, ¿no? Entonces, conocer su etapa y, eh, me parece algo muy importante, eh, seguir las clases semana a semana, no dejar que se acumulen, seguir los ejercicios semana a semana también (desperté) se acumulen, porque como se trata de desarrollar una habilidad se trata de desarrollar la habilidad parte paso por paso, ¿no? Eh, primero a veces lo que hay que hacer es, por ejemplo, algo tan, que puede parecer tan simple o tan aislado, mejor dicho, como reconocer en textos académicos una cita literal, una cita de paráfrasis, etc. Y luego, crear una cita literal y una cita de paráfrasis propias, algo que pues pueda parecer tan aislado y que no te va a crear contextos académicos. Sin embargo, si lo haces en el momento, en la semana correcta, ya luego se, te permite pasar a los siguientes, al siguiente ejercicio ¿no? Y así sin dar, sin darse cuenta los chicos, antes de tener que mandar su ensayo final, han estado realizando entrenamientos en cada una de las partecitas que compone todo el proceso de escribir un ensayo. (U2_D2).

La tercera recomendación es que lean en voz alta sus textos para corregirlos: “por eso, yo les hago a leer en vivo, en voz alta sus trabajos y me dicen, ahora que le leído en voz alta, en realidad ni yo mismo lo he entendido, ¿no?” (U2_D2). La cuarta es que tengan presente la pregunta que responderán en su texto:

Hum, yo cuando les yo cuando les cuando eh cuando les recomiendo algo, eh siempre les recuerdo que deben tener presente la pregunta, ¿no?, porque la pregunta que se fórmula, ya que el texto gira en torno a eso, ¿no?, el texto que va a escribir bajo sus dos premisas que van a estar explicando con detalle en cada una de las partes tiene que responder la pregunta, ¿no? Lo otro se lo dejó a su criterio ¿no?, la extensión esas cosas. Lo que sí me parece importante es la pregunta. (U2_D3)

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que los docentes de U2 también valoran los CE porque consideran que favorece el DEA. En cuanto a la fase de la escritura, dos docentes que los CE son más importantes en la fase de planificación. En cuanto a los tipos de CE, valoran los comentarios directos, los

comentarios atenuados, los CE que expresan reflexión, los CE que expresan valoraciones positivas, los CE que expresa consejos, los CE sobre contenido y los CE sobre estructura. Asimismo, creen que los CO complementan los CE.

En resumen, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de U1 y U2, se puede decir que están de acuerdo con que los CE son fundamentales para el DEA. Asimismo, coinciden en que los CE más importantes son sobre contenido, sobre estructura, el CE atenuado y el CE directo, aunque, específicamente, los que favorecen el aprendizaje de la escritura son los CE metalingüísticos indirectos y los atenuados. Por último, están de acuerdo con los CO favorecerían y complementarían los resultados de los CE.

Paso 2. Contrastar los resultados de las entrevistas y los cambios hechos en la versión 2 a partir de los CE dejados en la versión 1 del texto con los resultados **OE2**.

En el **Paso 2** de **OE3.2**, se busca contrastar los resultados encontrados en **OE3.1 (Pasos 1 y 2)**, **OE3.2 (Paso 1)** y **OE2**, de manera que se pueda responder al objetivo de **OE3**: “Caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”.

Entonces, para el **Paso 2** de **OE3.2.**, se tomarán en cuenta los textos analizados en **OE3.1 (Paso 2)**: 2 de U1 (U1_D1_G2 y U1_D2_G2) y 4 de U2 (U2_D1_E2, U2_D2_E1, U2_D2_E2 y U2_D3_E1). Estos resultados se presentarán en función de cada texto. Luego, se presentará una síntesis por universidad y otra de manera global.

Tabla 26

Resultados del contraste entre OE3.1, OE3.2 y OE2 según el texto

Textos	Percepción de los docentes sobre los CE que ayudan al DEA (OE3.2-Paso 1)	CE que utiliza el docente en los textos analizados (OE2)	Cambios que se hacen en el texto en función de los CE (OE3.1-Paso 2)
U1_D1_G2	Los CE que más valora el docente U1_D1 son los que expresan reflexiones, consejos, valoraciones positivas y juicios negativos ; los CE sobre estructura; los CE directos y metalingüísticos indirectos ; y los CE atenuados .	Todos los CE consignados se caracterizan por ser no atenuados , directos y expresar una orden . Además, estos son principalmente sobre la estructura, aunque se consignan también algunos sobre el contenido .	<ul style="list-style-type: none"> • No se hacen cambios significativos: se limitan a resolver lo solicitado. • No se resuelven algunos CE que se caracterizan por ser sobre la estructura, directos, no atenuados y que expresan una orden. Sin embargo, parece responder a que no los entienden con claridad.
U1_D2_G2	Los CE que más valora el docente U1_D2 son los que expresan reflexiones ; los CE sobre contenido y documentación ; los CE directos y metalingüísticos indirectos ; y los CE atenuados .	Todos los CE consignados se caracterizan por ser no atenuados y directos. Además, se comenta sobre el contenido. Asimismo, algunos expresan juicios negativos y órdenes .	<ul style="list-style-type: none"> • Siguen la mayoría de los CE de su docente. • No se toma en cuenta un CE que se caracteriza por ser sobre el contenido, directo, no atenuado y que expresa un juicio negativo, que parece responder también al hecho de que no saben cómo solucionar la redundancia que les señalan.

U2_D1_E2	Los CE que más valora el docente U2_D1 son los directos y metalingüísticos indirectos; atenuados ; que expresan reflexiones y valoraciones positivas; sobre contenido, sobre estructura y sobre documentación.	La mayoría de los CE son no atenuados , directos y expresan órdenes . Además, varios de ellos sobre el contenido. Solo unos pocos expresan juicios negativos , valoraciones positivas y documentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se toman en cuenta los CE, pero, además, hay cambios que se han realizado a pesar de que no había CE sobre estos aspectos.
U2_D2_E1	Los CE que más valora el docente U2_D2 son los directos y metalingüísticos indirectos; atenuados y no atenuados; que expresan consejos, reflexiones y valoraciones positivas; sobre contenido, sobre estructura y sobre documentación. Asimismo, afirma que no usa los CE que expresan juicios negativos.	La mayoría de los CE son sobre el contenido, directos, no atenuados y expresan una orden. También hay pocos comentarios atenuados, CE que expresan juicios negativos y valoraciones positivas, CE sobre estructura y comentarios metalingüísticos directos.	<ul style="list-style-type: none"> • Se toma en cuenta los CE dejados por su docente. Incluso, en algunas ocasiones, realiza otras correcciones no solicitadas por el docente.
U2_D2_E2		La mayoría de los CE son sobre el contenido, directos y no atenuados. Varios expresan una orden. Solo unos pocos expresan juicio negativo , valoración positiva, consejo y reflexión. Además, hay un comentario sobre documentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se siguen los CE dejados en la versión 1 de su texto.
U2_D3_E1	Los CE que más valora el docente U2_D3 son los directos; atenuados ; que expresan consejos y reflexiones ; y sobre contenido y sobre documentación. Además, afirma que no usa los CE que expresan órdenes.	La mayoría de los CE son sobre documentación, directos, no atenuados y expresan una orden . Le siguen CE sobre contenido, metalingüísticos directos , atenuados y que expresan juicios negativos .	<ul style="list-style-type: none"> • No solo se siguen los CE de su docente, como se puede apreciar en el análisis presentado, sino que, además, hace los cambios que considera para garantizar la calidad del texto.

Nota. En la columna “Percepción de los docentes sobre los CE que ayudan al DEA (OE3.2-Paso 1)”, se ha resaltado en negritas los CE que los docentes no utilizan a pesar de afirmar que son relevantes. En la columna “CE que utiliza el docente en los textos analizados (OE2)”, se han resaltado en negritas los CE que los docentes utilizan a pesar de no considerarlos como los más relevantes.

En el caso de U1, ambos docentes coinciden en que los CE que expresan reflexiones, los atenuados y los metalingüísticos indirectos son los que más

favorecen el aprendizaje de la escritura de sus estudiantes (DEA); pero ninguno de ellos los utiliza cuando revisan la versión 1 de los textos analizados. Además, ninguno mencionó que los CE no atenuados sean positivos, pero ambos los utilizaron cuando comentaron los textos de sus estudiantes. Sus estudiantes, a pesar de estas contradicciones entre su discurso (entrevista) y su práctica (CE utilizados), revisan los CE de sus docentes, toman en cuenta varios de ellos en la versión 2 de su texto, que se evidencia en los cambios que realizan en su escritura. Sin embargo, también hay algunos CE que no son considerados.

En el caso de U2, los tres docentes consideran que los CE que favorecen más el aprendizaje de sus estudiantes son los directos y metalingüísticos indirectos; atenuados; los que expresan reflexiones; y los que son sobre el contenido. Sin embargo, de estos, solo utilizan los CE directos y sobre el contenido. El docente U2_D2 utiliza también los CE atenuados. Asimismo, los tres docentes consignan CE que expresan juicios negativos, aunque no piensan que sean los más relevantes para sus estudiantes. Además, dos de ellos (U2_D1 y U2_D3) incluyen CE no atenuados, a pesar de que no los consideran importantes. A diferencia de U1, existen menos contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes que se evidencia en los resultados de los estudiantes de U2, quienes los toman en cuenta todos los CE recibidos en la corrección de su texto. Además, a diferencia de los estudiantes de U1, han desarrollado una mayor autonomía en la corrección de sus textos.

En síntesis, se puede afirmar que existen contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes de ambas universidades, aunque en los

de U2 esta contradicción es menor. En cuanto a su percepción, los docentes de U1 y U2 coinciden en que los CE que son más favorables para el DEA son los metalingüísticos indirectos y los atenuados. Además, todos los docentes, salvo el docente U2_D2, que sí considera importante usarlos, utilizan los CE no atenuados, a pesar de que no los consideran relevantes en su discurso. Otra diferencia que se puede identificar es que, mientras los estudiantes de U1 siguen la mayoría de los CE de sus docentes, los de U2 siguen todas las recomendaciones y, además, hacen otros cambios en el texto, aunque no se hayan incluido CE en relación con estos. En esa medida, se puede afirmar que los estudiantes de U2 son más autónomos en cuanto a su proceso de escritura, lo que puede hacer referencia a una mayor conciencia de su proceso como escritores (metaescritura).

4.2. Resultados en función del objetivo general (OG)

El objetivo general de esta investigación fue el siguiente: “Comprender los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. Para ello, se tuvo que responder los OE de la investigación. La forma en la que se han contrastado los resultados de estos OE se pueden identificar en la Figura 10.

En el apartado **4.1.3. Objetivo específico 3 (OE3)**, se procesaron y se consolidaron los resultados en función de **OE3.1**, **OE3.2** y **OE2**, por lo que solo falta contrastar este resultado con el de **OE1**, en que se buscaba “Conocer las

percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”. De esta manera, se podrá responder al **OG**.

Para responder a la **OG** de esta investigación, se realizaron tres actividades: (1) explicar las relaciones establecidas entre las categorías, subcategorías y conceptos (*a priori* y emergentes) identificados en el OE1 (entrevista y grupo focal a estudiantes) y OE3 (entrevista a docentes) mediante una red de categorías, subcategorías y conceptos; (2) comprender las percepciones de los sujetos implicados (estudiantes y docentes) en relación con los efectos del CE en el DEA; y (3) contrastar las percepciones de estos sujetos con la práctica (utilización de CE por los docentes y su influencia en los cambios realizados o no en la versión 2 de los textos analizados). En los siguientes apartados, se desarrollará cada una de ellas.

4.2.1. Relación entre las categorías, subcategorías y conceptos identificados en el OE1 y OE3

En la elaboración de esta red de categorías, subcategorías y conceptos, se incluyeron todos los identificados en OE1 (entrevista y grupo focal a estudiantes) y OE3 (entrevista a docentes). Son un total de 3 categorías: desarrollo de la escritura académica (DEA), comentario escrito (CE) y comentario oral (CO). La categoría DEA tiene 4 subcategorías; la categoría CE, 8 y la categoría CO, ninguna. Sin embargo, es preciso aclarar que el CO no está vinculado directamente con esta investigación.

Además, se identificaron 12 subcategorías distribuidas de esta manera: 10 subcategorías (fases de la escritura, beneficios del desarrollo de la escritura académica, CE según el objeto, CE correctivo, CE según el modo, CE según la atenuación, comentarios de mejora, perfil docente, sugerencias para los CE y sugerencias para los estudiantes), que incluyen 43 conceptos en total; y 2 subcategorías sin conceptos (perfil del estudiante y valoración de los CE).

De las 12 subcategorías mencionadas, solo 5 son subcategorías emergentes (comentarios de mejora, perfil docente, sugerencias para los CE, sugerencias para los estudiantes y perfil del estudiante). De los 43 conceptos, 26 son conceptos emergentes. En la Tabla 26, se muestra el listado completo de categorías, subcategorías y conceptos relacionados, y su respectiva clasificación en *a priori* y emergentes.

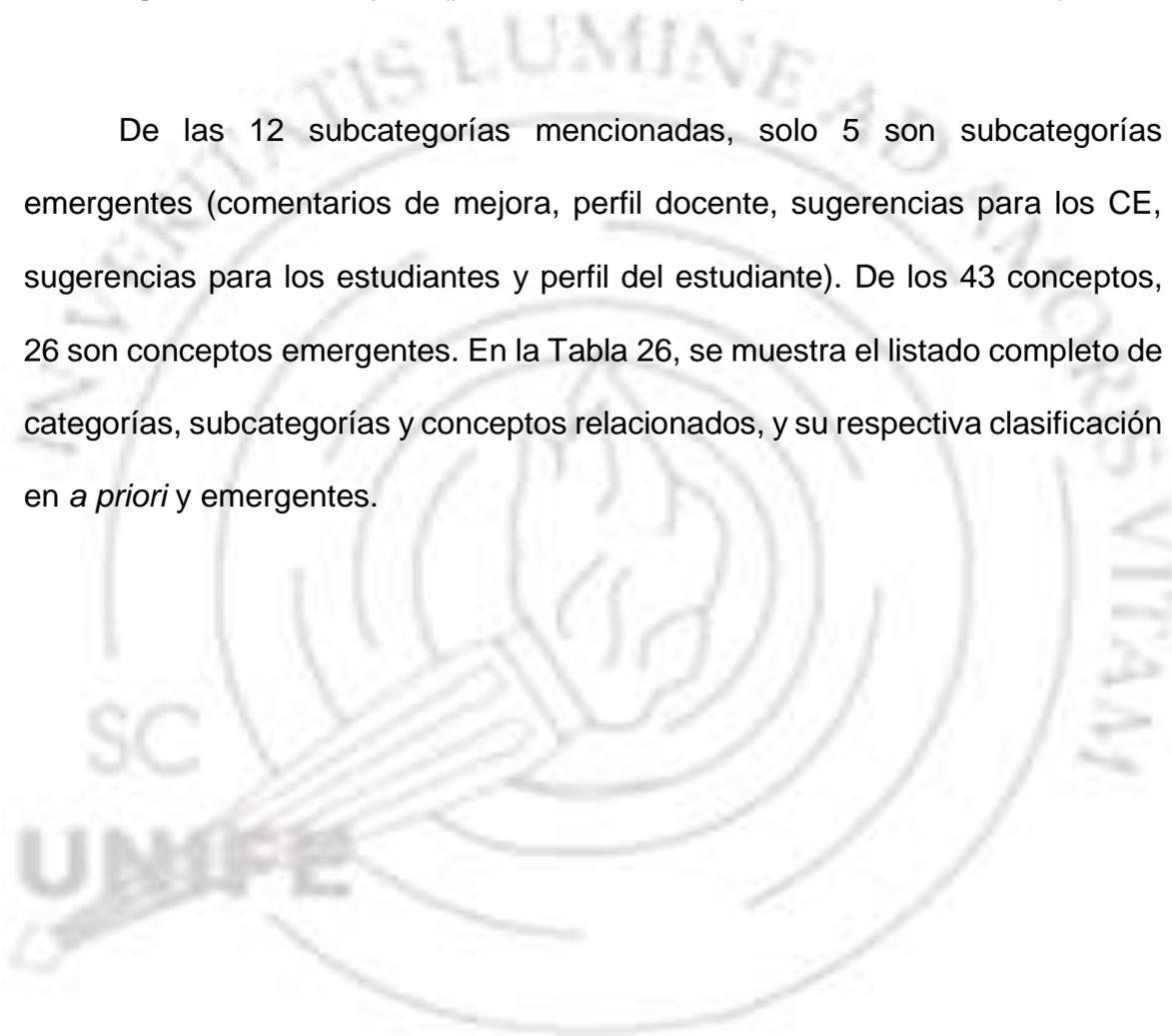


Tabla 27

Clasificación de categorías, subcategorías y conceptos relacionados (a priori y emergentes)

Categorías, subcategorías y conceptos relacionados	Tipos	
	A priori	Emergente
DESARROLLO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA	✓	
Fases de la escritura	✓	
• Planificación	✓	
• Textualización	✓	
• Revisión	✓	
• CE en el texto entregado (proalimentación)		✓
Beneficios del desarrollo de la escritura académica	✓	
• Ordenar la mente		✓
• Aprendizaje crítico-reflexivo		✓
• Texto ordenado		✓
• Aprendizaje significativo		✓
• Texto con buen contenido		✓
• Uso de fuentes		✓
• Corrección idiomática		✓
Sugerencias para los estudiantes		✓
• Libertad en la elección de temas		✓
• Leer para revisar el texto		✓
• Enfoque procesal		✓
• Lectura de la teoría		✓
• Escritura para los demás		✓
• Conciencia de escritura (metaescritura)		✓
Perfil del estudiante: gusto por la escritura		✓
COMENTARIO ESCRITO	✓	
CE según el objeto	✓	
• CE sobre la diagramación	✓	
• CE sobre el contenido	✓	
• CE sobre la estructura	✓	
• CE sobre la documentación	✓	
CE correctivo	✓	
• CE directo	✓	
• CE metalingüístico directo	✓	
• CE metalingüístico indirecto	✓	
CE según el modo	✓	

• CE que expresan juicios negativos	✓	
• CE que expresan valoraciones positivas	✓	
• CE que expresan consejos	✓	
• CE que expresan reflexiones	✓	
• CE que expresan órdenes	✓	
CE según la atenuación	✓	
• CE atenuado	✓	
• CE no atenuado	✓	
Valoración de los CE	✓	
Comentarios de mejora (*)		✓
• CE que expresan valoraciones positivas (**)		
• CE que expresan consejos (**)		
• CE que expresan reflexiones (**)		
Perfil docente		✓
• Estudios		✓
• Actitudes		✓
• Experiencia		✓
• Gusto por la escritura		✓
Sugerencias para los CE		✓
• Inclusión de ejemplos		✓
• CO y CE complementos		✓
• Retroalimentación constante		✓
• Identificación del momento adecuado		✓
• Trabajo con otros docentes		✓
• Refuerzo positivo		✓
• Necesidad de explicación		✓
• Términos claros y sencillos		✓
COMENTARIO ORAL (CO)		✓
TOTAL DE CATEGORÍAS	2	1
Total de subcategorías	7	5
Total de conceptos	17	26

Nota. (*) Aunque se trata de una categoría nueva, es una categoría que incluye tres subcategorías de los CE según el modo a priori. (**) Son subcategorías que ya se han mencionado antes, por lo que no se clasifican para no afectar la cuantificación de las categorías y subcategorías.

A partir de la tabla presentada, se puede afirmar que, aunque apareció una categoría *emergente* (comentario oral), esta no es relevante para este estudio, pues no está vinculada directamente con el objetivo de la investigación. No obstante, sería importante tomarlo en cuenta en futuros estudios vinculados con el DEA y el CE. En relación con las subcategorías y los conceptos, sí se

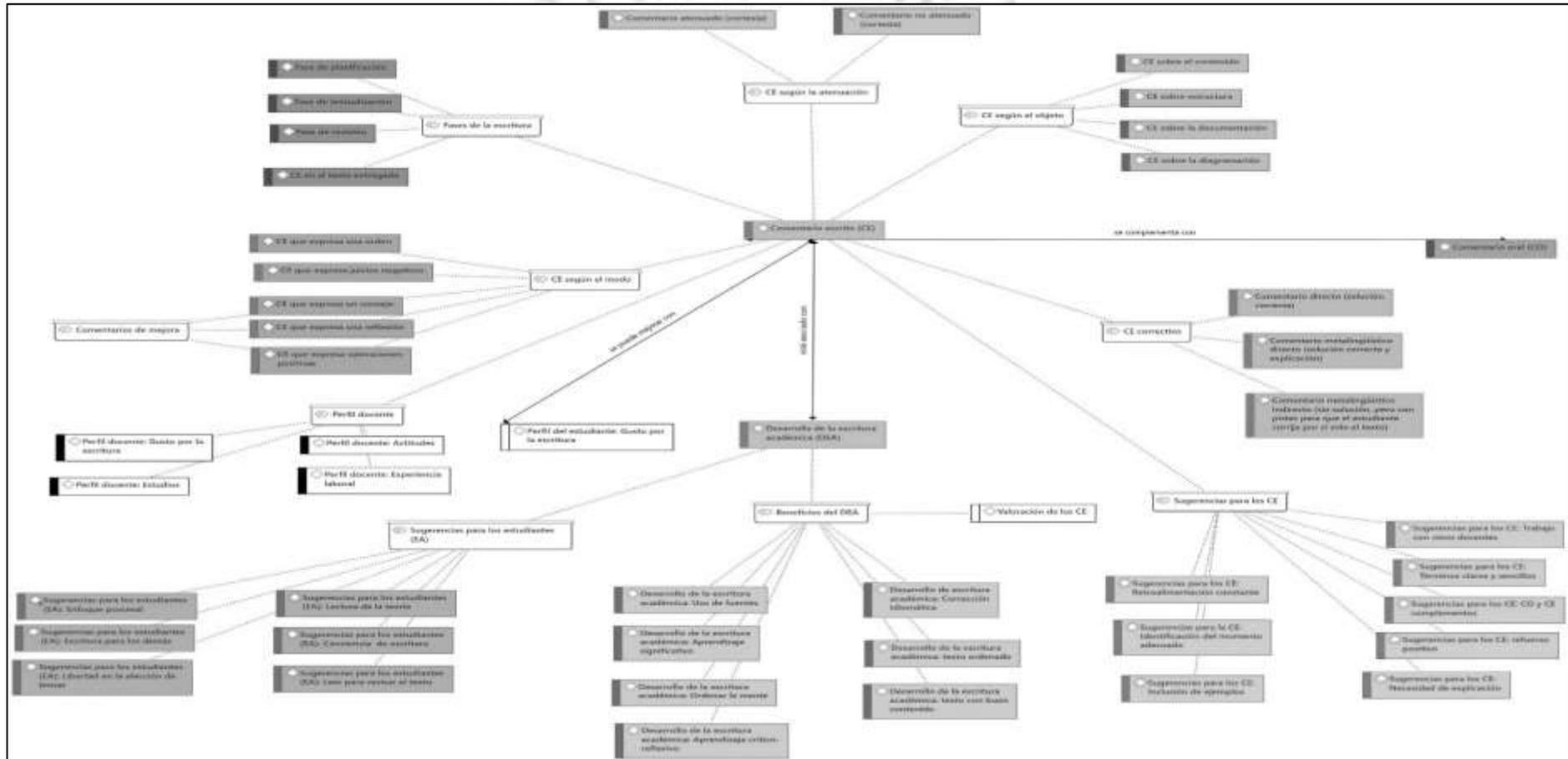
identificaron algunos *emergentes*, que ayudan a comprender con mayor profundidad las categorías DEA y CE de esta investigación.

En la Figura 36, se pueden apreciar las relaciones establecidas entre las categorías, subcategorías y conceptos (*a priori* y emergentes). En el apartado 4.2.2., se explica esta relación.



Figura 36

Relación entre las categorías, subcategorías y conceptos identificados en el OE1 y OE3



Nota. Elaboración propia en Atlas.ti 9 a partir del análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes, y el grupo focal de estudiantes.

4.2.2. Percepciones en relación con los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica (DEA)

A partir de la red de categorías, subcategorías y conceptos elaborada, se pueden formular las percepciones en relación con los efectos del CE en el DEA.

- **Comentario escrito (CE).** Los docentes consideran que la elección del tipo de CE depende, entre otros factores, del perfil del estudiante que se tiene a cargo. Además, consideran que este está asociado directamente con el DEA.
- **Perfil del estudiante.** Este puede estar influido, entre otros factores, por su gusto por la escritura. A los estudiantes de U1 y U2 les gusta, en cierta forma, escribir los textos del curso, ya sea por su corta extensión o los temas elegidos libremente, respectivamente.
- **Perfil del docente.** Se puede caracterizar a los docentes, a partir de la entrevista, según cuatro tópicos: estudios vinculados a las letras, actitudes frente a sus estudiantes, experiencia en la enseñanza de la escritura académica y su gusto por la escritura.
- **CE según las fases de la escritura.** En general, los estudiantes y docentes creen que los CE son relevantes en todas las fases de la escritura, pero sí consideran que se pueden priorizar algunas. Aunque las percepciones sobre cuál de las etapas de la escritura en la que se deben priorizar los comentarios, la mayoría de docentes y estudiantes considera que la etapa más importante es la planificación, porque, durante esta fase, elaboran el esquema, en el cual organizan sus ideas para el texto. La segunda etapa que consideran que se debe priorizar es la de la textualización porque, durante esta fase, los estudiantes presentan un

borrador de su texto y el docente puede también revisar el esquema. Se les da menos valor a los comentarios durante la fase de revisión y después de entregar el texto.

- **CE según la atenuación.** Tanto estudiantes como docentes opinan que los comentarios deben ser atenuados porque esto favorece el aprendizaje de la escritura académica: los estudiantes se sentirán más motivados. Sin embargo, algunos mencionan que la atenuación (cortesía) no debería afectar los resultados porque es “deber” del estudiante corregir su texto.
- **CE según el objeto.** Los CE sobre la estructura y sobre el contenido son los que se deben priorizar, porque es estos permiten mejorar el texto y garantizar su calidad. Esto se debe a que la investigación se realizó con estudiantes del primer ciclo y los docentes creen que, al no conocer todavía sobre la escritura académica, son fundamentales estos dos aspectos. Los alumnos también piensan que estos tipos de comentarios los ayudan a mejorar en su proceso de escritura académica.
- **CE según el modo.** Los docentes consideran que los CE que expresan reflexiones favorecen el aprendizaje de sus estudiantes, pero estos no muestran preferencia por ellos: o no los mencionan o dicen que no aportan mucho. En lo que sí coinciden es en la importancia de los CE que expresan valoraciones positivas y consejos. En relación con los juicios negativos, hay contradicciones en la percepción de los estudiantes sobre estos. Los docentes no consideran que sean CE importantes.
- **CE de mejora.** Este es el nombre que uno de los docentes les dio a los CE que expresan reflexiones, consejos y valoraciones positivas. Los

considera así porque cree que son los que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

- **CE correctivos.** Los docentes y estudiantes creen que los CE metalingüísticos indirectos son los que más podrían ayudar en el aprendizaje de la escritura porque obligan a los estudiantes a realizar un proceso de análisis, investigación y planteamiento de una solución para escribir. Sin embargo, los docentes consideran que los estudiantes prefieren los CE directos porque pueden saber con precisión qué hacer para reescribir su texto o CE metalingüísticos directos, ya que, además de saber qué hacer, pueden saber por qué deben hacerlo.
- **Sugerencias para mejorar los CE.** Tanto estudiantes como docentes consideran que los CE que reciben y dejan, respectivamente, pueden mejorar. Para ello, creen que se deben seguir estas recomendaciones: incluir de ejemplo, complementar los CE con los CO, retroalimentar constantemente, identificar el momento adecuado para realizarlo, reforzar de manera positiva, incluir explicaciones, usar términos claros y sencillos, y trabajar con otros docentes para seguir mejorando en la utilización de los CE.
- **Valoración de los CE.** Los docentes y estudiantes creen que los CE son importantes porque favorecen el DEA, por lo que no se deben dejar de lado a pesar del tiempo que puede tomar.
- **Desarrollo de la escritura académica (DEA).** El CE favorece el DEA, aunque es necesario seguir otras sugerencias para lograr el dominio de la escritura académica.

- **Sugerencias para los estudiantes (EA).** Los estudiantes consideran que, cuando producen textos académicos, es importante tener libertad para elegir temas que les interesan. Los docentes creen que los aprendices podrían mejorar su escritura académica si leen sus textos antes de finalizarlos, comprenden que la escritura es un proceso (enfoque procesal) que requiere correcciones a partir de los CE recibidos, leen sobre la teoría (género discursivo que trabajen en el aula), son conscientes de que escriben para los demás y, en general, toman conciencia de todo lo que implica escribir (metaescritura).
- **Beneficios del desarrollo de la escritura académica (DEA).** El DEA implica que los estudiantes puedan ordenar su mente, de manera que se logre un texto ordenado, con buen contenido, un uso adecuado de fuentes y con corrección idiomática. Esto favorecerá el aprendizaje crítico-reflexivo y significativo.
- **Comentarios orales (CO).** Aunque es una categoría *emergente* de la investigación, pues los docentes y los estudiantes creen que complementan los CE, no se ha hecho un análisis con mayor detalle, ya que no se relaciona directamente con el objetivo de esta investigación.

En resumen, los docentes y estudiantes perciben que los CE son valiosos para el DEA. En relación con los tipos, consideran que los que más benefician al aprendizaje de la escritura son los CE sobre la estructura y el sobre el contenido; los CE atenuados; los CE que expresan valoraciones positivas y consejos; y los CE metalingüísticos indirectos. En relación con la etapa en la que se debe priorizar, es la fase de la planificación seguida por la textualización. No obstante,

aquí sí se debe precisar que todos consideran que los CE son relevantes en todas las etapas de la escritura.

4.2.3. Percepciones vs. práctica para comprender los efectos del CE en el DEA

Al contrastar las percepciones de los estudiantes y los docentes presentadas en 4.2.2. con la práctica de los docentes y los cambios realizados en la versión 2 del texto a partir de los CE recibidos, se puede afirmar lo siguiente:

- Los docentes y los estudiantes valoran los CE porque creen que es favorable para el DEA.
- En relación con los CE sobre objeto, consideran que los que más benefician al aprendizaje de la escritura son los CE sobre la estructura y el sobre el contenido. Ambos tipos de CE son utilizados cuando comentan los textos de sus estudiantes.
- Sobre los CE según la atenuación, los docentes consideran que los atenuados son los que se deben priorizar, pero esto no ocurre en la práctica. Casi todos los CE son no atenuados.
- Sobre los CE según el modo, prefieren los CE que expresan valoraciones positivas y consejos, pero estos son los que menos se usan en comparación con los CE que expresan órdenes.
- En relación con los CE correctivos, creen que los CE metalingüísticos indirectos son los que favorecen el DEA. Sin embargo, cuando los

docentes comentan los textos de sus estudiantes, no utilizan estos CE (solo aparece una vez en U2).

- En relación con la etapa en la que se debe priorizar, los docentes y estudiantes consideran que la fase de la planificación es la que se debe priorizar, seguida por la textualización. No obstante, aquí sí se debe precisar que todos consideran que los CE son relevantes en todas las etapas de la escritura.
- Sobre la respuesta de los estudiantes frente a los CE consignados en la versión 1 de su texto, se puede afirmar que, aunque haya diferencias en la respuesta de los estudiantes de U1 y U2, ellos valoran los CE de sus docentes porque toman acciones frente a la mayoría de ellos. Sin embargo, sí existe una diferencia notoria entre los estudiantes de ambas universidades porque los de U2 se muestran más autónomos en cuanto a su proceso de escritura, que podría estar vinculado con el hecho de que los docentes de U2 incluyen, aunque pocos, CE que consideran relevantes en su práctica.

En síntesis, existen contradicciones entre las percepciones y la práctica de los docentes de ambas universidades, aunque estas son menores en los de U2, en relación con los tipos de CE que se deben usar. Sin embargo, el valor que le otorgan a los CE en su discurso se evidencia en que los docentes escriben comentarios en los textos de sus estudiantes y en que estos últimos tratan de seguirlos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tenía como finalidad comprender los efectos de los comentarios escritos en el desarrollo de la escritura en dos universidades privadas de Lima. Por ello, en este apartado, se realizará la discusión de los resultados de los dos casos del estudio: U1 y U2, y sus subunidades de análisis. Las ideas se presentarán, en primer lugar, en función de los objetivos específicos (OE) y, en segundo lugar, del objetivo general (OG):

5.1. OE1: Percepciones de los estudiantes sobre el valor del CE en el DEA

Los estudiantes de ambas universidades, al igual que sus docentes, valoran positivamente los CE, que se evidencia en sus apreciaciones positivas (mejora su actividad crítica, sus habilidades de redacción y sus textos académicos) y en que realizan cambios en sus textos a partir de los CE que los docentes les dejan. Este resultado confirma los hallazgos de Tehrani (2018), quien encontró que los estudiantes valoran los CE porque, entre otras razones, pueden hacer modificaciones en sus escritos a partir de estos. Además, este resultado también corrobora la investigación de Navarro et al., 2019; y Castelló y Mateos, 2015 (citados por Navarro y Montes, 2021), quienes hallaron que los estudiantes, entre otras estrategias, consideran que la retroalimentación favorecería el desarrollo de la escritura.

Según Saneleuterio (2015), los CE generan también en los estudiantes sentimientos positivos, como el hecho de no sentirse solos durante el proceso

de su aprendizaje de la escritura y el sentirse seguros porque el reto es mutuo (docentes y estudiantes). Esto se evidencia cuando los estudiantes de U1 y U2, entre las recomendaciones que ofrecen a sus docentes para mejorar los CE, incluyen el hecho de que debe ser una retroalimentación constante (en todas las fases de la escritura) porque los ayuda a sentirse motivados y seguros frente a la escritura. Asimismo, esto se confirma cuando los estudiantes mencionan que los CE que expresan juicios negativos podría disminuir su interés o hacerlos “sentir que no están hechos para poder hacer el texto” (U1_D1_E2), o cuando afirman que “cuando te dicen ‘muy bien’, hace que des más” (U2_GF). En esta medida, se podría afirmar también que los CE no solo favorecen el DEA, entendido solo como un proceso cognitivo (mejora de sus esquemas, contenido, redacción en general), sino que favorece la parte afectiva necesaria para aprender significativamente.

En relación con los tipos de comentarios que prefieren, los estudiantes afirman que los comentarios metalingüísticos directos son los más adecuados porque no solo les permiten conocer qué deben mejorar, sino que reciben la explicación de cómo corregir y por qué se considera incorrecto lo que han escrito. Según Campos y Pérez (2015), este tipo de retroalimentación, a la que ellos llaman retroalimentación directa, es justamente la que prefieren los aprendices.

El hecho de que los estudiantes prefieran los comentarios metalingüísticos directos se vincula directamente con la necesidad de acompañamiento durante el proceso de escritura, pues escribir demanda prestar atención a diferentes aspectos, como el contenido del texto, a su propósito, a los

aspectos gramaticales, a la estructura textual, al registro lingüístico, etc., a los que un escritor poco entrenado, como lo es un estudiante de primer ciclo de la universidad, no responderá con facilidad (Cassany, 2007; y Scardamalia y Bereiter, 1992).

Los estudiantes consideran también que los CE los ayudan a aprender a escribir: organizar sus ideas, reconocer estructuras de los textos y son conscientes de lo que les falta mejorar en su escritura. En otras palabras, hace referencia a un proceso metacognitivo de su aprendizaje, como lo señala Cuevas-Solar y Arancibia (2020), específicamente, a su aprendizaje de la escritura: metaescritura (Sáenz, 2021). En esa medida, los CE los ayudan a alcanzar el objetivo de los cursos de redacción si aprovechan la información que reciben de sus docentes, idea que es confirmada también por Contreras y Zúñiga (2019).

Cuando se les pide a los estudiantes sugerencias para que sus docentes mejoren sus CE, ellos piden principalmente que usen términos claros, como también lo señala Alfonso (2016), y que incluyan una explicación más detallada. Aunque ellos, durante los grupos focales y las entrevistas, no llegan a afirmar directamente que no están satisfechos con los CE de sus docentes, se puede inferir que no logran comprender del todo las indicaciones de sus docentes. En esa medida, los CE de los docentes podrían perder valor para los estudiantes por ser ambiguos o no darles suficiente información (Cassany et al., 2003).

5.2. OE2: Formulación de las características de los comentarios escritos (CE) que utilizan los docentes

Los CE principales que utilizan los docentes de U1 y U2 son directos; no atenuados; sobre la estructura y el contenido; y CE que expresan órdenes. Arancibia et al. (2019) encontraron que los profesores, al comentar, ponían énfasis especial en el uso de la lengua, entre los que se pueden considerar los CE directos, y en el ajuste de género. El hecho de que los docentes utilicen, principalmente, CE directos es porque los errores vinculados con la lengua son los más fáciles de notar y corregir por parte de los estudiantes, que podría responder al hecho de que estos estudiantes se encuentran en el primer ciclo de su carrera. No obstante, Cassany (2007) comenta que una corrección tradicional, aquella que hace énfasis en *reparar el producto* en lugar de hacerlo en el estudiante y su proceso de mejora del texto, podría resultar perjudicial en el sentido de seguridad y autoestima del estudiante porque podría dudar de sus capacidades. Esta idea, no obstante, no se confirma por todos los estudiantes, pues solo un estudiante de U1 y otro de U2 afirman que los CE que expresan valoraciones positivas los motivan.

El CE según el modo más utilizado por los docentes en ambas universidades es el CE que expresa orden, lo que contradice uno de los hallazgos de la investigación de Arcela (2017), quien halló, entre otros resultados, la prevalencia de la evaluación negativa como forma de retroalimentación. Sin embargo, es importante aclarar que también utilizaron este tipo de CE en los textos que revisaron, aunque en menor medida que los CE que expresan órdenes.

Los docentes de U1 y U2 tienen claro cuáles CE son los que más favorecerían el aprendizaje de la escritura. Desde su perspectiva, incluso coinciden en que son los CE metalingüísticos indirectos y atenuados, pero curiosamente son los que menos usan o no los usan cuando corrigen los textos de sus estudiantes. En el caso de los primeros, se debe al hecho de que, para un estudiante, resolver este tipo de CE es más exigente que resolver los CE directos o CE metalingüísticos directos. En esa medida, esta práctica puede responder a la necesidad de adaptarse a sus estudiantes y sus características (Nicol, 2010, citado por Padilla y López, 2019). En el caso de los CE atenuados, que ha sido vinculado, en esta investigación, principalmente a la cortesía, los docentes, en varias oportunidades, consideran que debe haber un equilibrio entre cortesía y disciplina. Además, creen que los CE no atenuados son más directos y, por lo tanto, serán más fáciles de comprender para sus estudiantes, lo que responde una vez más a que adaptan sus CE a su público y sus necesidades.

Uno de los CE según el modo que no usan los docentes de U1 es la valoración positiva, que está relacionada directamente con la retroalimentación orientada a la persona, que no se vinculan en sí con la tarea o el desempeño en el texto, sino con CE relacionados con el esfuerzo y características positivas del estudiante para realizar la actividad. Según Hattie y Timperley (2007), si no se da este tipo de retroalimentación, el alumno puede sentirse desmotivado, lo que podría afectar su proceso de aprendizaje. Entonces, el hecho de que los docentes de U1 no utilicen este CE, a pesar de que uno considera que son relevantes, podría influir en los pocos cambios que se evidencian en la versión 2

de sus textos en comparación con la versión 1. Además, esto lo confirma Cassany (2007) cuando afirma que es fundamental este tipo de comentarios para garantizar “una corrección optimista y constructiva”. Esta situación de U1 justamente se contrapone a los resultados de los textos de los estudiantes de U2, cuyos docentes sí usan valoraciones positivas, aunque en menor medida que otros CE.

Además de la tipología identificada y descrita en los resultados, es conveniente también resaltar algunas de sus características. Para los docentes de U1 y U2, se deben adaptar a las necesidades y características de los estudiantes. Esta idea la confirma Nicol (2010, citado por Padilla y López, 2019). En el caso de esta investigación, se trató de estudiantes matriculados en su primer curso de redacción, por lo que son escritores poco expertos o nada expertos en escritura académica. En esa medida, el hecho de que los docentes tanto de U1 y U2 no hayan realizado CE sobre la diagramación es fundamental porque es cierto que, en un primer curso de redacción, es un aspecto menos relevante frente a los otros: contenido, estructura y documentación.

La escritura académica, que se vincula directamente con la concepción epistémica de la escritura, implica la construcción de conocimientos (Villalón, 2010), por lo que el CE sobre el contenido es fundamental porque permitirá al estudiante revisar los conocimientos que está desarrollando en su texto. En esa medida, es positivo que los docentes de U2 utilicen principalmente este tipo de CE, que corresponde a la clasificación de CE según el objeto. Los profesores de U1, sin embargo, utilizan en proporciones iguales los CE sobre el contenido y

sobre la estructura. El CE sobre la estructura es considerado también importante porque, según los docentes de ambas universidades, favorece un aspecto clave en el que se debe incidir con estudiantes de primeros ciclos, quienes aún no dominan la escritura académica como género discursivo.

5.3. OE3: Formulación de las características de los comentarios escritos (CE) que favorecen el desarrollo de la escritura académica (DEA)

Los CE son parte de la retroalimentación y esta última, de la evaluación formativa. Una de sus características es que concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente, y la experiencia y conocimientos de los estudiantes (Vera et al., 2020). En esta medida, los docentes de U1 y U2, así como sus estudiantes, se encuentran en esta interacción: los docentes dejan CE, frente a los cuales los estudiantes deben tomar decisiones: ¿lo sigo al pie de la letra, hago otros ajustes, es la única posibilidad la que puedo tomar en cuenta, etc.? Sin embargo, esto no ocurre siempre en el caso de U1, pero sí de U2. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación influye en el aprendizaje y los logros, pero esta influencia puede ser positiva o negativa. No obstante, si no se retroalimenta, no habrá ningún aprendizaje esperado. Por lo tanto, el hecho de que tanto los docentes de U1 como los de U2 retroalimenten de manera escrita los textos de sus estudiantes ha permitido una mejora en la calidad de sus textos, aunque este avance sea más pronunciado en U2 que en U1, y, por ende, también en su aprendizaje de la escritura académica.

Sin embargo, ¿por qué hay diferencias en los resultados entre las versiones 1 y 2 de los textos de U1 y U2? En primer lugar, en el caso de los estudiantes de U1, no siempre responden a los CE y, cuando lo hacen, se limitan a seguir solo las indicaciones dadas. Este tipo de resultado confirma el estudio realizado por Tapia-Ladino et al. (2020), quienes también hallaron que los estudiantes siguen la mayoría de los CE de sus docentes. Sin embargo, los estudiantes de U2 siguen todos los CE, pero no se restringen a seguir al pie de la letra todas las indicaciones. Además, en muchos casos, deciden hacer otros ajustes a sus textos. De este modo, se puede afirmar que se percibe, con mayor claridad, que los estudiantes de U2 están logrando aprendizajes vinculados a la escritura académica (desarrollo de la escritura académica), pues estos conocen el propósito de su texto, monitorean su proceso y toman acciones a partir de la retroalimentación (Pérez et al., 2017), lo que reduce la brecha entre el desempeño actual y la meta de escritura (Maldonado-Fuentes, Tapia-Ladino y Arancibia-Gutiérrez, 2019). Este resultado confirma la investigación ya realizada por Calvi de Risco (2019), quien concluyó, en su estudio, que, si se utiliza una retroalimentación eficaz, el nivel del logro de los estudiantes en la escritura puede mejorar de un texto a otro.

En segundo lugar, otra razón por la que se pueden notar las diferencias es porque, probablemente, recibieron CE que no obtuvieron los de U1 en su texto y que son consideradas beneficiosas para el aprendizaje de la escritura, como los CE que expresan valoraciones positivas y los CE atenuados. Esto se condice con lo hallado por Tapia-Ladino et al. (2020): existen diferencias en relación a la tipología de comentarios y cómo estos influyen en el texto final. Sin embargo,

para confirmar esta hipótesis sería importante realizar otro estudio que se centre específicamente en la reacción de los estudiantes frente a cada CE recibidos, los cambios hechos en sus textos y sus motivaciones.

En tercer lugar, según Cassany et al. (2003), los CE que los docentes formulan muchas veces son generales, ambiguos o no dan información clara sobre cómo mejorar sus textos. Esto no favorece el aprendizaje de la escritura y, por lo tanto, no se evidenciarán cambios en sus productos textuales. La mayoría de los CE de los docentes de U1 pueden resultar ambiguos porque no hay oraciones completas, sino que son frases y, en algunos casos, incluso solo palabras. En el caso de los docentes de U2, esta situación varía. Si bien utilizan también algunas palabras específicas, la mayoría de sus CE son oraciones completas, que incluye una explicación o un ejemplo. Esta podría ser otra razón por la que los cambios realizados en la versión 2 del texto son menores en U1 en comparación con U2. Esta idea se confirma con lo que Quezada y Salinas (2020) sostienen: si la retroalimentación es adecuada, la calidad del texto mejorará.

5.4. OG: Comprender los efectos de los CE en el DEA

Para comprender los efectos de los CE en el DEA, objetivo general de esta investigación, es fundamental, en primer lugar, analizar por qué los docentes y estudiantes de U1 y U2 consideran que los CE son valiosos.

Los comentarios escritos ayudan a los estudiantes a desarrollar su **pensamiento crítico-reflexivo**, ya sea sobre la construcción del texto en sí o

sobre su contenido. Según Jiménez et al. (2018), la metaescritura implica ser consciente del proceso de escritura: qué y cómo se escribe. Aunque en los datos recogidos de U1 y U2 no se menciona este concepto explícitamente, se hace alusión a este al relacionar los CE con una mayor conciencia sobre la escritura, conciencia sobre para quién se escribe, autonomía del estudiante en el proceso de escritura, aprendizaje crítico-reflexivo, aprendizaje significativo y ordenar la mente. Estas ideas, en esa medida, se presentan asociadas con el desarrollo de la escritura académica y en las sugerencias para los estudiantes a la hora de escribir textos académicos. Por lo tanto, se puede afirmar que los CE favorecen, en primer lugar, la calidad del texto y, posteriormente, la metaescritura, ya que los estudiantes se ven obligados a analizar los CE y a tomar decisiones en su proceso de escritura. En esta medida confirma también la investigación de Herrera-Núñez (2020) y Tapia-Ladino (2014).

Utilizar los CE como medio para la retroalimentación en la escritura favorece que los estudiantes se encuentren **motivados para seguir aprendiendo**, específicamente para aprender a escribir, porque los CE tienen un efecto psicológico en ellos: generan emociones sobre la escritura en general, el curso de redacción en sí y, en especial, sobre su propio proceso de escritura: ¿sienten que están aprendiendo?, ¿sienten que pueden lograrlo?, ¿se sienten acompañados?, ¿se sienten alegres o preocupados?, etc. Esta idea confirma una vez más la propuesta de Saneuleuterio (2015), para quien los CE pueden generar sentimientos positivos en los aprendices si se usan adecuadamente.

Los comentarios escritos favorecen el desarrollo de un **aprendizaje autónomo**, pues los estudiantes, a partir de las recomendaciones que reciban, podrán tomar decisiones sobre los cambios que harán en sus textos, que confirma la investigación de Herrera-Núñez (2020). Pérez et al. (2017) confirma que la finalidad de la retroalimentación constante es que el aprendiz alcance el propósito del aprendizaje al monitorear su proceso y tomar acciones. Sin embargo, esto no se puede lograr desde el primer momento, pues se requiere un entrenamiento para que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de los CE, reflexionen sobre cómo se escribe y se familiaricen también con el enfoque de escritura procesual, lo que favorecerá, a su vez, el aprendizaje de la escritura (Sáenz, 2021). Asimismo, depende de las características de los estudiantes que se tienen a cargo: ¿son escritores inexpertos o expertos?

Para los docentes, el uso de los CE permite **formar como comentadores de textos académicos** a sus estudiantes, ya que estos podrán conocer de primera mano cómo se comentan los textos al recibir los CE en sus escritos. En esa medida, podrán hacer lo mismo cuando lean otros textos académicos, lo que favorecerá, por un lado, la comprensión de textos, y, por el otro lado, su propio proceso de escritura porque tendrán modelos de escritura académica y los CE los ayuda a reflexionar sobre lo que aún deben mejorar: la metaescritura (Jiménez et al., 2018).

Las versiones 1 y 2 de los textos de U1 y U2 presentan cambios relacionados con los rubros contenido, estructura, manejo de fuentes y puntuación. Si bien estas mejoras son más notorias en los textos de U2, se

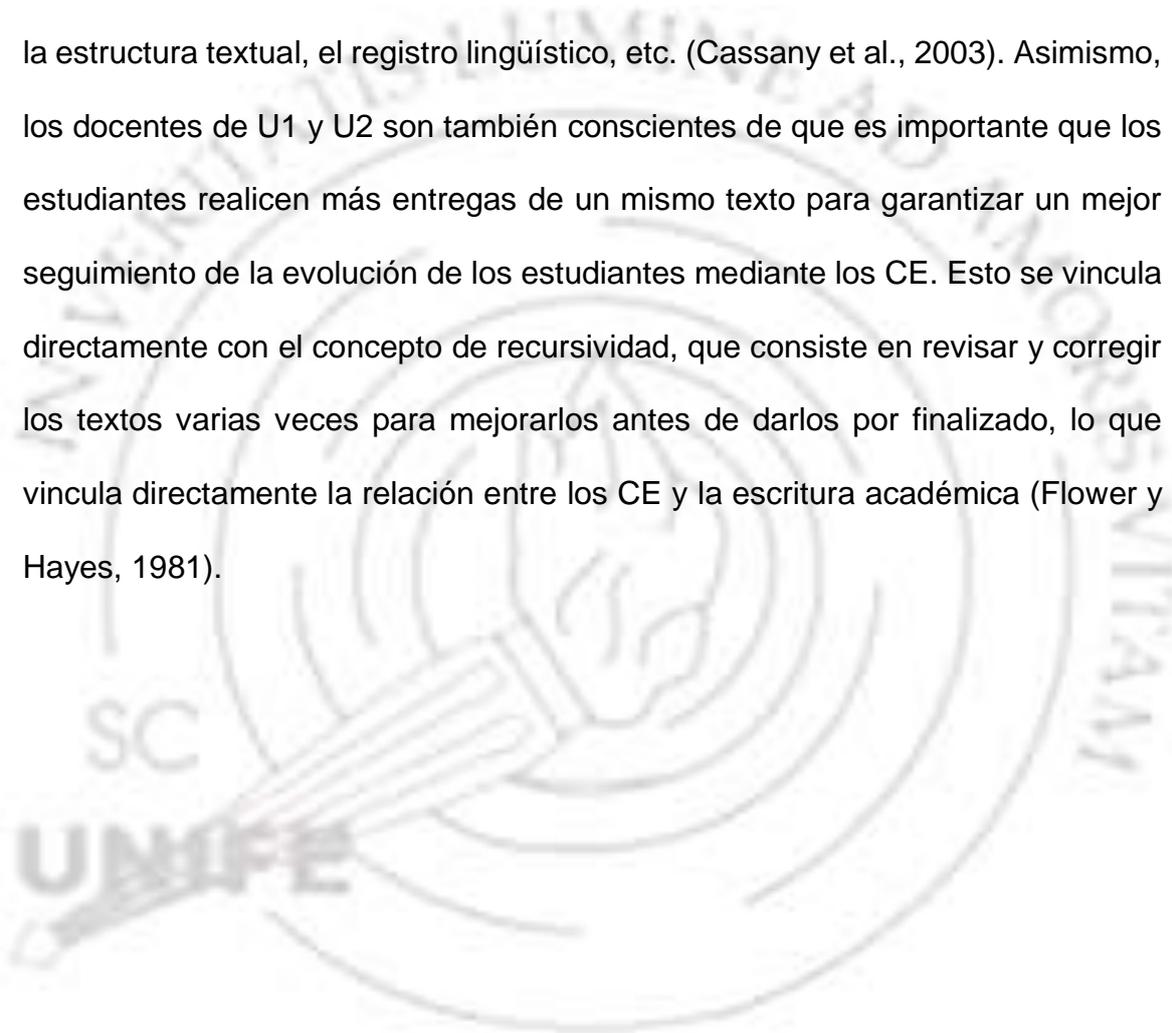
puede asumir que, de manera general, los CE **favorecen la calidad de los textos**, idea confirmada por Quezada y Salinas (2020).

En segundo lugar, conviene conocer cuándo los CE pueden resultar beneficiosos, como afirman los docentes y estudiantes de U1 y U2.

Tanto los docentes de U1 como de U2 **conciben a la escritura como un proceso**. Son conscientes de que existen etapas y que, en cada una de ellas, el docente puede y debe intervenir de diferente manera mediante los CE, incluso la tipología que elijan depende de esto. La conciencia sobre esto es fundamental porque, para Carlino (2013), la alfabetización académica se relaciona fuertemente con la forma en la que se concibe, entre otros elementos, la escritura. Entonces, el haber elegido el enfoque didáctico procesal, que concibe que la escritura tiene tres fases en las que es indispensable desarrollar procesos cognitivos para escribir textos de calidad (Cassany, 2003), permite hacer un mejor seguimiento de sus estudiantes mediante los CE, que son parte de la retroalimentación formativa.

Existen tres fases de escritura: planificación, textualización y revisión (Cassany, 2003). Cada etapa tiene sus propias características y, durante ellas, se desarrollan diferentes procesos cognitivos. Comprender la relevancia de esto favorece la enseñanza de la escritura académica. Los docentes de U1 y U2 conocen sobre estas fases y las aprovechan para dirigir el proceso de construcción del texto de sus estudiantes y utilizar los CE. Desde su percepción, tanto los docentes como los estudiantes consideran que las fases de

planificación y de textualización son las fases en las que se deben priorizar los CE frente a la fase de revisión del texto o en la entrega del texto final. Esto se debe a que son conscientes de que la fase de planificación permite organizar las ideas para iniciar el proceso de escritura y de que la fase de textualización exige una mayor demanda del estudiante, pues debe tomar en cuenta diferentes aspectos, como el contenido del texto, el propósito, los aspectos gramaticales, la estructura textual, el registro lingüístico, etc. (Cassany et al., 2003). Asimismo, los docentes de U1 y U2 son también conscientes de que es importante que los estudiantes realicen más entregas de un mismo texto para garantizar un mejor seguimiento de la evolución de los estudiantes mediante los CE. Esto se vincula directamente con el concepto de recursividad, que consiste en revisar y corregir los textos varias veces para mejorarlos antes de darlos por finalizado, lo que vincula directamente la relación entre los CE y la escritura académica (Flower y Hayes, 1981).



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado, se presentarán, primero, las conclusiones y, segundo, las recomendaciones de esta investigación.

6.1. Conclusiones

Se presentarán las conclusiones por cada objetivo específico planteado y, posteriormente, por el objetivo general de la investigación. Se ha elegido esta manera porque los objetivos específicos son los que han guiado el estudio.

En relación con el OE1 **“conocer las percepciones sobre el valor del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”**, se concluye en lo siguiente:

- a. En ambas universidades, los docentes usan los CE como retroalimentación formativa, lo que permite que los estudiantes valoren positivamente su uso como medio para el DEA y porque los hace sentirse motivados y seguros frente al proceso en sí de la escritura.
- b. Los estudiantes de ambas universidades consideran que el DEA está asociado con la mejora de sus textos en cuanto a calidad (ideas organizadas, mejor redacción en general, mejor contenido), pero también en función de sus procesos cognitivos como la conciencia de la escritura (metaescritura).

- c. La mayoría de los estudiantes consideran que en la fase de la escritura en que se debe priorizar los CE es la planificación, porque, en esta etapa, pueden mejorar su esquema y esto es relevante porque este es la guía para escribir un buen tema. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que también son muy importantes la fase de textualización y revisión.
- d. Los estudiantes se reconocen como sujetos que están aprendiendo a redactar, por lo que los CE son concebidos como la opinión de “expertos”, que los pueden guiar en la mejora de sus textos.
- e. En relación con los comentarios correctivos, los estudiantes prefieren los CE metalingüísticos directos, aunque afirman que los directos son también útiles porque indican con claridad qué es lo que está mal y se debe atender de manera urgente, como es el caso de errores ortográficos.
- f. Los estudiantes prefieren los CE atenuados frente a los no atenuados porque creen que la cortesía es fundamental para aprender y trabajar en clase. Además, de esta manera, creen que podrán aceptar mejor las críticas constructivas y, por ende, lograrán el aprendizaje de la escritura.
- g. En relación con el objeto del CE, consideran que los CE sobre la estructura y sobre el contenido son los más relevantes para mejorar la calidad de su texto. Desde su punto de vista, son complementarios.
- h. Sobre los CE según el modo, los estudiantes no llegan a un acuerdo. Sin embargo, la mayoría no prefiere los CE que expresan reflexiones. Existe también mayores contradicciones en relación con los CE que expresan juicios negativos, pues algunos estudiantes sí consideran que puede ser positivo para identificar sus errores.

- i. En general, los estudiantes creen que los CE deben incluir términos claros y sencillos, explicaciones más detalladas, valoraciones positivas y ejemplos para comprenderlos mejor.
- j. Por último, los estudiantes consideran que los comentarios orales complementan los CE y que, en la medida de lo posible, se deberían llevar a cabo también.

En cuanto al OE2 **“caracterizar los comentarios escritos que utilizan los docentes en la corrección de los textos académicos de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”**, se deduce lo siguiente:

- a. La primera semejanza que presentan ambas universidades en relación con la utilización de los CE es que prefieren los CE sobre el contenido del texto; CE no atenuados; CE directos; y CE que expresan órdenes.
- b. Otra semejanza es que los docentes de las dos universidades no usan CE sobre diagramación o comentarios metalingüísticos indirectos cuando revisan los textos de sus estudiantes.
- c. Entre las diferencias encontradas en los CE de los docentes, se encuentra que los docentes de U1 no utilizan CE que expresen evaluaciones positivas, CE metalingüísticos directos y CE atenuados.
- d. En relación con otras características de los CE, además de la tipología ya establecida en la investigación, los CE de U2, que son los que más respuesta han generado en los estudiantes, son oraciones completas con explicaciones, se usan signos de interrogación para realizar preguntas y se consignan ejemplos.

Sobre el OE3 **“caracterizar los comentarios escritos que favorecen el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”**, se infiere lo siguiente:

- a. Al comparar los progresos entre la versión 1 y versión 2 de los textos en relación con los aspectos documentación, contenido, estructura y uso de la lengua, no se observan mejoras en los textos de U1 comparación con los de U2.
- b. Los estudiantes de U2, en comparación con los de U1, toman en cuenta todos los CE que los docentes les dejan en sus textos, frente a los cuales toman decisiones para corregir su texto. Además, realizan otros cambios a su texto, que favorecen su calidad. En esa media, se puede inferir que los estudiantes de U2 son más autónomos en cuanto a su proceso de escritura, lo que se vincula con la conciencia de su proceso como escritores (metaescritura).
- c. Los docentes de U1 y U2 están de acuerdo con que los CE son fundamentales para el DEA. Coinciden también en que los CE más importantes son sobre el contenido y sobre la estructura; el CE atenuado; y el CE directo. Además, creen que los que, específicamente, favorecen el aprendizaje de la escritura son los CE metalingüísticos indirectos y los atenuados. Asimismo, creen que los comentarios orales (CO) favorecerían y complementarían los resultados de los CE.
- d. Existen contradicciones entre el discurso y la práctica de los docentes de ambas universidades, aunque en los de la U2 la contradicción es menor.

Sobre la base de las conclusiones anteriores, se responderá el objetivo general **“comprender los efectos del comentario escrito en el desarrollo de la escritura académica de estudiantes del primer curso de redacción del primer ciclo del 2021 de dos universidades privadas de Lima”**:

- a. Los CE que se utilizan depende, por un lado, del perfil del estudiante que se tienen y este está influido, entre otros factores, por el gusto que sienten por escribir, pero también por su nivel de experticia frente a la escritura académica; y, por otro lado, del perfil de los docentes. Los docentes participantes se caracterizan por tener estudios vinculados a las letras, poseer actitudes positivas frente a sus estudiantes, tener experiencia en la enseñanza de la escritura académica y el gusto por escribir.
- b. Los CE son importantes en todas las fases de la escritura y, aunque haya mayor preferencia por la fase de la planificación, seguida por la textualización, se debe también tomar en cuenta la fase de la revisión y en los textos que ya se entregan (proalimentación).
- c. Los docentes y estudiantes consideran que los CE fundamentales son los atenuados; los CE sobre la estructura y el contenido; los CE que expresan valoraciones positivas y consejos; y los CE metalingüísticos indirectos. Sin embargo, en la práctica, solo se usan de manera constante los CE sobre el contenido y la estructura. Los otros no se usan o se usan pocas veces. Algunos posibles motivos por los que los docentes no utilizan los CE metalingüísticos indirectos son porque los estudiantes no los prefieren y no los necesitan porque aún son escritores

inexpertos. No obstante, esto no explica el no uso o poco uso de los demás.

- d. Los docentes, debido a su experiencia como estudiantes y como comentadores de textos, conocen cuáles son los CE que podrían beneficiar el DEA, pero no siempre los usan cuando comentan. Estas contradicciones influyen en la mejora de los textos de los estudiantes. Por lo tanto, el uso de los CE influye directamente en el DEA, por lo que no se deben dejar de lado a pesar del tiempo que pueda tomar. Además, los CE se deberían realizar de manera más constante, lo que exigiría la entrega de más versiones de un mismo texto.

6.2. Recomendaciones

Una vez presentadas todas las conclusiones, se detallan las recomendaciones en función de estos ítems: políticas y disposiciones institucionales, uso de los CE en la enseñanza de la escritura académica y futuras investigaciones vinculadas con el tema.

Sobre las políticas y disposiciones institucionales:

- a. Las instituciones de educación superior que cuentan con las carreras de Educación y, más específicamente, los que forman docentes que enseñarán a escribir deben incluir cursos de formación para realizar los CE. Es fundamental que los futuros docentes conozcan sobre este género

discursivo y pedagógico imprescindible para todos los que nos dedicamos a enseñar la escritura.

- b. Las instituciones que cuentan con cursos de redacción en los diferentes niveles de pregrado y posgrado deben promover capacitaciones vinculadas con la utilización de los CE, de manera que se hagan conscientes, por un lado, de la tipología de los CE y, por el otro lado, de cómo influyen o no en el proceso de escritura de sus estudiantes. De esta manera, podrán ajustar mejor las características de los CE que realizan y podrán garantizar el DEA.
- c. Se requiere que, desde los equipos de docentes encargados de cursos vinculados con escritura, replanteen sílabos que permitan que los docentes puedan revisar los trabajos de sus estudiantes más de una vez, de modo que puedan aplicar adecuadamente los CE.

Sobre el uso de los CE en la enseñanza de la escritura académica

- a. La utilización de los CE es fundamental en todas las fases de la escritura académica, por lo que debería ser una exigencia para todos los docentes dedicados a esta tarea. Sin embargo, es substancial que las coordinaciones de los cursos tomen en cuenta esto.
- b. Es importante que los estudiantes tengan clara la función de los CE en sus textos. Por ello, se deben implementar también estrategias de coevaluación, que permitan que los estudiantes aprendan a realizar CE en los textos de sus compañeros, lo que los ayudaría a ser conscientes de su proceso de escritura al ponerse en el lugar de otros y a mejorar la

comprensión de textos académicos al convertirse en comentadores de textos.

- c. Los docentes que se dediquen a enseñar la escritura deben estar formados y/o capacitados para realizar CE de acuerdo con las necesidades de los estudiantes que se tenga a cargo. Además, estos cursos deberían ser talleres, de manera que permita que los estudiantes puedan aprovechar mejor los CE de sus docentes.

En cuanto a las futuras investigaciones vinculadas con el tema:

- a. Se hace necesario investigar sobre cómo los CE de los docentes favorece la formación de los estudiantes como futuros comentadores de textos académicos y, por ende, en la comprensión de este tipo de textos.
- b. Es importante también estudiar cómo influye el perfil de los docentes en la efectividad de los CE que utilizan en la revisión de los textos de sus estudiantes. De esta manera, se podría saber cómo preparar a los docentes que se dedicarán a la enseñanza de la escritura académica o qué les deben exigir, como mínimo, las instituciones educativas.
- c. Resulta imperativo investigar cómo los CE influyen en la motivación para aprender la escritura académica, de modo que se garantice un aprendizaje significativo para el estudiante.
- d. Otro tema que se debe investigar es cómo los CE influyen en la formación de escritores expertos en contraposición con los escritores novatos. Esto se podría enfocar desde el concepto de *recursividad* o desde el de *metaescritura*.

- e. También es importante estudiar sobre la complementariedad de los comentarios escritos (CE) y los comentarios orales (CO) en el desarrollo de la escritura académica (DEA).
- f. Por último, es fundamental también estudiar cómo influyen los CE en los cursos de tesis de pregrado y posgrado. Aún son muchos los estudiantes que no finalizan sus tesis y sería importante saber cómo los CE adecuados podrían favorecer este hecho.



REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2015). *Evaluación, desde un enfoque constructivista, del desempeño de los docentes del Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa "Ciudad de Alausí", durante el primer quimestre del año lectivo 2014-2015* [tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB. <https://bit.ly/3niqGvS>
- Altez, E., Montenegro, R., Trujillo, N., Mamani, G., Delzo, I. y Gonzales, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidogogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 89-102. <https://bit.ly/3si5wmb>
- Álvarez, G. y Difabio, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://bit.ly/32MsxBe>
- Álvarez, G. y Difabio, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <https://bit.ly/30zXu8Q>
- Alfonso, D. (2016). *La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la Universidad de los Andes* [tesis de maestría, Universidad de los Andes] Repositorio de la UA. <https://bit.ly/32PAYoU>
- Arcela, M. (2017). *Valoraciones en las retroalimentaciones de los docentes universitarios en los exámenes parciales: el caso de una universidad particular limeña* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <https://bit.ly/2ZT9gvV>
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M. y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. <https://bit.ly/2TziNor>
- Aznares, L. y Montealegre, N. (2018). Escritura académica. Un desafío para la universidad. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 5(2), 37-42. <https://bit.ly/30EXB3b>
- Bassi, J. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. <https://bit.ly/2ALhusU>
- Briceño, D. (2021). La técnica de la entrevista: alcances y limitaciones de su aplicación en la investigación educativa. En I. Montes (Coord.), *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la*

información (pp. 71-85). Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación.

- Campos, D. y Pérez, C. (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*, (56), 11-42. <https://bit.ly/30JPwdl>
- Calvi del Risco, R. (2019). *La retroalimentación y su efecto en la calidad de escritura de los estudiantes de quinto de secundaria* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <https://bit.ly/2ZVTzEc>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34. <https://bit.ly/3doBQJE>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://bit.ly/2WQp6Wo>
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Morata.
- Christiansen, M. y Bloch, J. (2016). "Papers are never finished, just abandoned": The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing*, 2(1), 6-42. <https://bit.ly/345EXmQ>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Editorial Teseo.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativa en Educación*, 18(3), 1-25. <https://bit.ly/3JQBfR3>

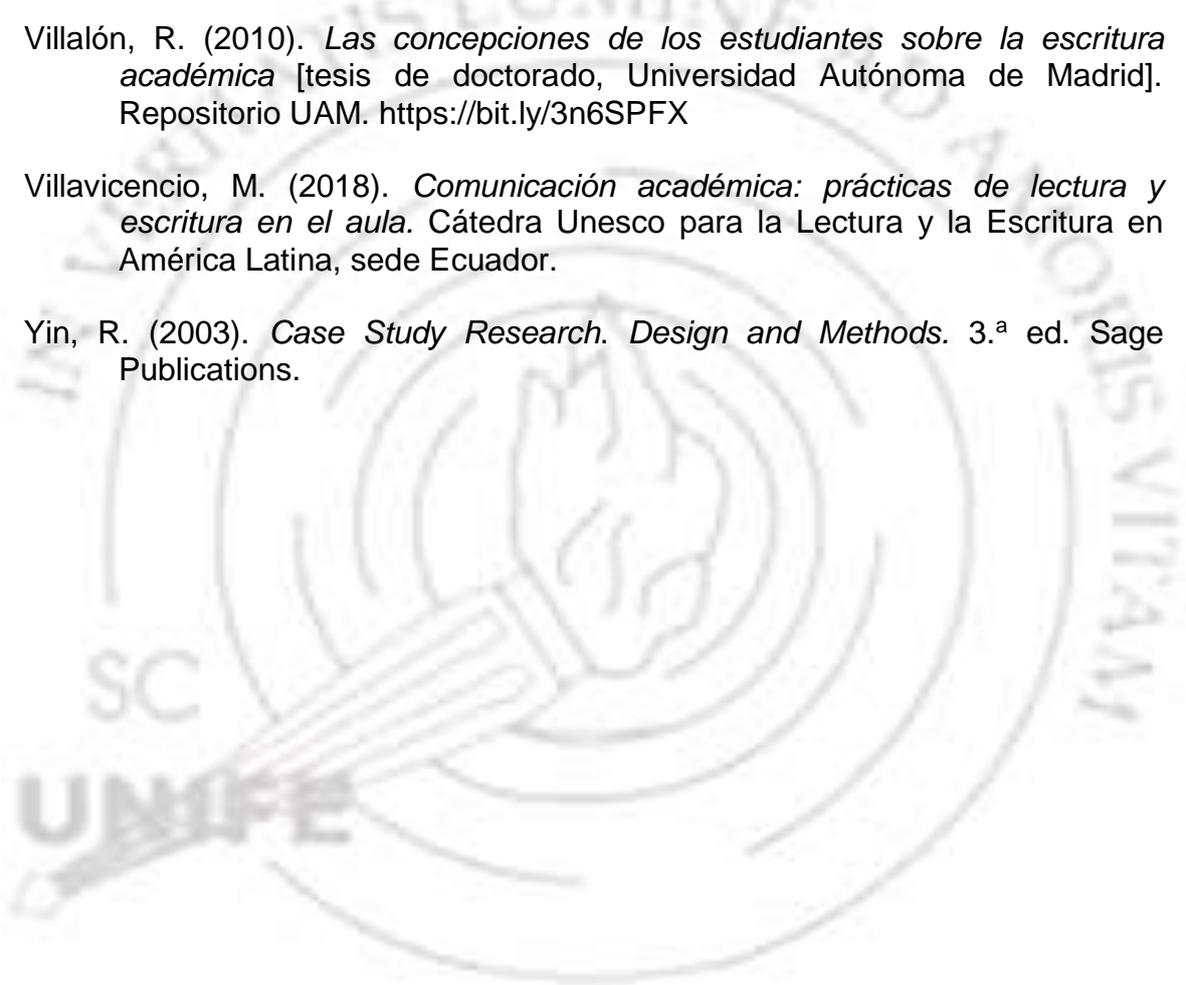
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de la retroalimentación en formación inicial docente. *Educação e Pesquisa*, (45), 1-22. <https://bit.ly/2D4Qnxq>
- Coronado, S. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare et Comunicare*, 9(2), 5-16. <https://bit.ly/3uTbFXy>
- Cuevas, D., Mellado, A., Rodríguez, J., Valenzuela, E. y Vásquez, J. (2017). *Comentarios escritos a ensayos producidos por estudiantes de tercer y cuarto año medio de dos liceos de la provincia de Concepción y respuestas de los estudiantes al feedback del docente* [tesis de licenciatura, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Repositorio de UCSC. <https://bit.ly/2Bogoe>
- Cuevas-Solar, D. y Arancibia, B. (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura *Formación Universitaria*, 13(41), 31-44. <https://bit.ly/30f3Mvc>
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on student's writing motivation, process, and performance*. Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Enrique, A. y Barrio, E. (2018). *Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación*. <https://bit.ly/3LYg01A>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). A triangulación metodológica como método de la investigación científica. apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146. <https://bit.ly/3Hqul3o>
- Fernández, M., Lucero, M. y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, (372), 63-86. <https://bit.ly/2OQ8ycP>
- Gaeta, M., Zanotto, M. y González-Ocampo, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17. <https://bit.ly/3heVWU>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental.
- González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Medición de la Autoeficacia para la Escritura Académica. Una Revisión Teórico-Bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 1991-204. <https://bit.ly/3fWzI30>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 1(4), 19-31. <https://bit.ly/3tbp1f8>

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://bit.ly/2OUvaZm>
- Hernández, C. (2020). La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de Educación*, 4(15), 195-210. <https://bit.ly/34ZskhH>
- Hernández, G., Cossío, E. y Martínez, M. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 519-547. <https://bit.ly/3BOD9is>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Herrera-Ñúñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), 11-26. <https://bit.ly/34vvg5ZI>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017. Provincia de Lima. XII de población, VII de vivienda III de comunidades indígenas*. <https://bit.ly/2NdLOCD>
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jiménez, V., Alvarado, J. y Calaforra, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 301-323. <https://bit.ly/3rvfvns>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2019). ¿Qué significa evaluación? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://bit.ly/39vl62M>
- Mesén, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación con la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://bit.ly/2GCtSBq>
- Montañez, S. y Bravo, F. (2019). *Eficacia del programa experimental "Redacta, cachimbo" para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una universidad privada* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <https://bit.ly/32Q762i>
- Muñoz, M. (2019). *Estudio comparativo sobre la redacción académica en estudiantes de las carreras de Psicología y Educación en una universidad privada de Lima Metropolitana, 2018* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio institucional UNMSM. <https://bit.ly/2OPZh4l>

- Navarro, F. y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimientos. *Onomazéin. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, (54), 179-202. <https://bit.ly/35EcrwY>
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contraste entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologia*, 18(3), 1-17. <https://bit.ly/3ldKkTI>
- Ñañez, M. y Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791-817. <https://bit.ly/2UWN3b6>
- Ochoa, L. y Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143-171. <https://bit.ly/2CKIzRx>
- Orellana, C. (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista Educación las Américas*, 10(2), <https://bit.ly/3Hm3rJY>
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://bit.ly/39mpmBm>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. <https://bit.ly/3vbySV7>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. <https://bit.ly/3HjkYSY>
- Ramírez, F. (2017). Enseñanza de lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época*, (18), 59-83. <https://bit.ly/3mFm9mF>
- Rodríguez-Araya, R., Carranza-Marchena, P., Bulgarelli-Bolaños, R., Ulate-Oviedo, S. y Camacho-Oviedo, M. (2020). El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(3), 1-23. <https://bit.ly/3Hgd3G3>
- Rohman, G. (1965). Pre-Writing. The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112. <https://bit.ly/3jGTPPF>

- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en lengua española para maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (15), 23-42. <https://bit.ly/2WQytFy>
- Sarmiento, R. (2019). La implementación de la escritura colaborativa en la producción académica individual: la mejora del uso de referentes [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. <https://bit.ly/2OQwrkn>
- Sáenz, J. (2021). Propuesta de intervención para la promoción de la metaescritura en educación primaria [tesis de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio digital Re-UNIR. <https://bit.ly/3otkP9e>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64. <https://bit.ly/3eUDUti>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2.^a ed. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomazéin. Revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, (30), 254-268. <https://bit.ly/2XN6q23>
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. y Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4). <https://bit.ly/3eizAEH>
- Tapia-Ladino, M., Correa, R. y Arancibia, B. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175-192. <https://bit.ly/2ZV4tO>
- Tapia-Ladino, M., De la Ho, M. y Sáez-Carillo, K. (2020). ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de pedagogía en inglés? *Alpha*, (51), 109-123. <https://bit.ly/3oxCOeO>
- Tapia-Ladino, M. y Meza, M. (2016). ¿Cómo se orienta la apropiación del género *lesson plan* mediante la provisión de comentarios escritos en la práctica pedagógica en un programa de formación de profesores de inglés en Chile? *Folios*, (44), 137-150. <https://bit.ly/3jwgNJO>

- Tehrani, F. A. (2018). Feedback for writing or writing for feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 162-178. <https://bit.ly/3fNmzqf>
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Useche, M., Artigas, W., Queipe, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I. y Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*, 3(18). <https://bit.ly/3vfMv5q>
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <https://bit.ly/3n6SPFX>
- Villavicencio, M. (2018). *Comunicación académica: prácticas de lectura y escritura en el aula*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina, sede Ecuador.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. 3.^a ed. Sage Publications.



APÉNDICE

Versión 2 completa de los textos de U2 analizados en OE3.1

Texto U2_D1_E2

La violencia domestica es una acción de fomentar el miedo y el machismo hacia las mujeres.

La violencia de género es una acción de agresión que se da al sexo opuesto (masculino o femenino), que prevalece a lo largo de los años, así mismo se manifiesta con acciones machistas ya sea en el ámbito público o privado. Estas desigualdades tienen su origen desde la aparición del ser humano, puesto que se hace presente en las labores cotidianas de los hombres y mujeres, por la cual se establecieron diferencias biológicas en la reproducción, dado que se clasifican rasgos psicológicos para cada sexo; en consecuencia, implica que se obtenga ideologías estereotipadas en los comportamientos femeninos y masculinos, además de implantar el miedo en las mujeres de cuales se hace prevalente en las víctimas, presentando traumas psicológicos y agresiones físicas, (Inés Natalia, 2002). La valoración de las diferencias de género en la sociedad no significa legitimar la subordinación de la mujer, sino promover las igualdades de género, (Gustavo Moreno, 2020).

De tal modo se presenta un ejemplo de violencia doméstica hacia la mujer, puesto que esto solo es una de las tantas formas de agresión que existen en la sociedad, tal es el caso de Erica Oblitas, víctima de feminicida y violencia doméstica. La mujer fue golpeada reiteradas veces por su pareja, además de sufrir daños psicológicos junto a sus hijos; ella decidió terminar la relación con su conviviente, esto conllevó a su pareja a entrar en un estado de celos, donde empezaron a discutir agresivamente, en el trayecto de esta discusión él la ahorcó, además de golpearla reiteradas veces en la cabeza causándole un derrame cerebral, puesto que esto fue la causa de su muerte, sin embargo el agresor quedó en libertad, por no tener evidencias suficientes para declararse culpable, quedando así la muerte de una mujer más en el olvido por parte de las autoridades.

¿Cómo se produce la violencia doméstica y feminicidio hacia la mujer en el caso de Erica Oblitas? ¿De qué manera la violencia domestica funciona como un mecanismo de control y castigo?

Respectivamente en el siguiente ensayo humanista se buscará responder estas interrogantes planteadas; se desarrollará una explicación a partir de las bases teóricas, del feminicidio y la violencia doméstica de los autores Natalia y Lorenzo (2002-2012), de las cuales estas bases me ayudaran a argumentar el análisis que se presentara en este ensayo.

La violencia de genero hacia la mujer es un problema público y privado de las cuales estas mujeres son vulneradas de distintas formas en la sociedad, ciertamente las agresiones que más se manifiestan en la sociedad son el feminicidio y la violencia doméstica; Inés Natalia (2002) da a conocer de qué trata la violencia doméstica, dando una explicación; el término doméstico engloba una multiplicidad de fenómenos, es decir que existen muchas formas de maltrato entre los miembros de la familia, ya sea física, psicológica o sexual. En efecto la intención del agresor no es causar un daño inmediato, sino someter a la persona sobre la que se ejerce. Un ejemplo es como la mujer agredida por su pareja oculta los golpes y gritos ante los vecinos o familiares, más, sin embargo, los hombres no lo hacen, puesto que ellos se sienten orgullosos ya que para ellos es símbolo de dominio y autoritarismo dentro del grupo familia y social.

En relación con este tema, se hace presente el feminicidio que es una de las causas de la violencia de género; Patricia Lorenzo (2012) busca explicar el feminicidio; el feminicidio, se presenta por motivos de odio, desprecio o sentimientos de posesión que los hombres las impone, causándolas la muerte, que parte de los celos enfermizos del hombre; la mujer ante esta acción vive en silencio y miedo a causa de los daños físicos, psicológicos y sexuales causadas por su agresor.

La violencia doméstica se ampara en el silencio individual colectivo. El silencio es el temor que se tiene al agresor, debidamente está asociado a la complicidad de ocultar las prácticas de violencia, además de vulnerar sus derechos como personas; siendo partícipes los sectores públicos de defensa y seguridad que se brinda, tratándolas como hechos aislados ya superados, y de que el agresor quede en libertad pese a que fue el protagonista de una agresión, ya sea física, sexual o psicológica. Ellas buscan el silencio por qué no se sienten amparadas por la ley ante poniéndose a la coacción de su propia libertad, (Gonzalo Nieto, 1998). La vulneración de los derechos de la mujer es muy frecuente en la sociedad, por ejemplo, al presentar el caso de Erica Oblitas, se refleja el cómo su agresor fue puesto en libertad debido a no tener evidencias algunas que justifiquen su culpabilidad; es claro evidenciar que se vive en una sociedad patriarcal, de desigualdad de género dejando en el olvido a las mujeres que

sufren violencia, (pareja, miembro de su familia u otra persona externa), justificándose así mismo; es por ello que ellas buscan el silencio porque no se sienten protegidas ante sus propias autoridades, volviéndolas como mujeres sumisas y obedientes que presentan traumas, o en muchos casos buscan hacer justicia por sus propias manos, pero lamentablemente resultan recibiendo el peso de la ley.

Se debe señalar que el feminicidio también es uno de los modos de violencia de género, que están motivadas por el odio, desprecio hacia las mujeres. Estos crímenes se dan en el ámbito privado, siendo presente en el entorno doméstico y las relaciones de pareja, en las que se desarrollan conductas machistas que propician las agresiones a las mujeres; haciéndose presente en ámbito público en donde los agresores son personas extrañas o algún conocido que no forma parte del entorno doméstico, anteponiéndose a asesinarla. Como por ejemplo niñas, adolescentes, mujeres adultas, que son violadas y luego acecinadas, de formas deplorables sin ninguna defensa alguna; los homicidios cometidos en muchos casos se dejan en el olvido, debido a que a veces no se encuentra a su asesino o no hay evidencias que declaren su culpabilidad, además de existir el miedo de declarar al asesino, por motivos de amenazas que se le da al testigo del asesinato, (Patricia Laurenzo, 2012). Como se puede apreciar en el caso de Erika ella fue asesinada por su pareja además de sufrir daño físicos y psicológicos, para luego dejar en libertad a su agresor; la muerte de esta mujer se dejó en el olvido como muchas otras, que no fueron respaldadas por sus propias autoridades, esta violencia se refleja de muchas maneras, una de ellas es haciendo omisión al mismo crimen, además de no darle importancia alguna, ya sea una violencia doméstica, feminicidio, familiar, etc. Pero este problema que prevalece a lo largo de los años es causado por dar lugar a los aiseninos, agresores sin hacer respetar los derechos y leyes que se establecieron con el fin de proteger a las personas que son vulneradas.

La violencia de género se refleja en todas partes del mundo, es un problema más social que personal que se estableció en el trayecto de los años, esto a causa de que se permite las prácticas de desigualdad de género, ya sea en los sectores públicos o privados, de las cuales las mujeres son las más vulnerables, y víctimas de estas agresiones que se dan a partir de una agresión. Por ello; las mujeres somos seres humanos con las mismas capacidades intelectuales, ni tampoco ellas tienen la culpa de poder nacer como mujeres, para ser acosadas, violadas, agredidas, física y psicológicamente, por los varones solo por el simple hecho de ser diferentes biológicamente, pero no por ello significa que seamos víctimas de las indiferencias y agresiones de una sociedad patriarcal que solo promueve estereotipos y prejuicios, puesto que, seamos víctimas de sus ideologías machistas que se hace vigente durante muchos años. Además de existir hogares que inculcan a sus hijos e hijas, a tener distintas actividades dependiendo al su género, aunque parezca algo bueno, esto conlleva a que se cree el machismo a partir del hogar haciéndolas prevalentes, pero no tan solo esta acción de indiferencia se lleva en los

hogares, también se manifiesta en las escuelas, que parte de un solo punto de asumir distintos roles.



El ejemplo de sororidad: las relaciones entre mujeres en la serie *The handmaid's tale*

La sororidad es una herramienta que emerge como respuesta a la prohibición patriarcal al pacto entre mujeres, esta herramienta ayuda a las mujeres a desmontar la cultura misógina de separación y competencia entre ellas permitiéndoles construir vínculos con el principio de reciprocidad. La sororidad implica compartir recursos, tareas, acciones, éxitos, etc, asimismo la sororidad es un pacto entre mujeres que surge como respuesta a la cultura patriarcal que desvincula a la mujer de la capacidad de tener conocimiento, habilidades y destrezas para organizarse y pactar. Por ende la sororidad es un pacto político de apoyo mutuo que ayuda a las mujeres a tejer redes y organizarse para tener mayor poder de incidencia en el mundo.

Es justamente esto último que podemos ver reflejado en la serie norteamericana *The handmaid's tale*⁵, específicamente en el episodio 13 de la tercera temporada, titulado *Mayday*. La serie te sumerge en una república teocrática y totalitaria llamada “La república de Gilead”, la cual fue instaurada bajo la fuerza por un grupo extremista religioso, que bajo la excusa de la disminución de la tasa de natalidad a causa de una disminución de mujeres fértiles instaura una “república” en la cual las libertades individuales y colectivas de las mujeres desaparecen. Gilead además de ser religiosa está sometida bajo un fuerte régimen patriarcal, que instaura un nuevo orden jerárquico, en el cual los hombres⁶ ocupan los puestos más altos de poder mientras que las mujeres de la élite solo permanecen en casa sin poder leer ni escribir. Debido a que las mujeres de la élite eran “infértiles”, la república de Gilead generó todo un sistema para que las mujeres fértiles reclutadas durante el golpe militar sirvan como incubadoras de bebés para la élite (criadas), y, por otro lado las mujeres reclutadas infértiles o con edad inapropiada para tener bebés servían como empleadas domésticas (marthas). La

⁵ Basada en la novela de Margaet Atwood titulada *The handmaids tale*. Emitida por primera vez el 2017 por la plataforma Hulu.

⁶ Los hombres también pertenecían a la élite, pero no se hace énfasis en ello debido a que entre ellos no hay jerarquías, mientras que entre las mujeres sí.

jerarquía entre mujeres existente en Gilead no solo delimitaba el valor de las mujeres, sino que también marcaba su capacidad de agencia. La trama del capítulo a analizar es la siguiente: June junto a otras criadas y martha's llevan a cabo la misión planeada por June de sacar alrededor de 86 niños de Gilead. En el episodio se ve como todas las involucradas colaboran para lograr ese objetivo.

Para poder identificar cómo se llevan a cabo las relaciones entre mujeres en dicho episodio, teniendo en cuenta el concepto inicialmente mencionado, he formulado las siguientes preguntas: ¿cómo se representan las relaciones de las mujeres en este episodio? ¿Será posible identificar una actitud “sorora” entre las mujeres de dicho capítulo? En el presente ensayo humanístico, buscaré evidenciar la presencia de la sororidad — explicada por Marcela Legarde (2006) — en las relaciones que entablan las mujeres en dicho capítulo, así mismo buscaré resaltar la relación que existe entre patriarcado — explicado por Gerda Lerner (1990) — y la sororidad. En la primera parte, desarrollaré los conceptos expuestos con profundidad. En la segunda parte expondré mis ideas de análisis conectando el objeto de estudio con los conceptos anteriormente mencionados, para así responder a la pregunta de investigación. Para finalizar presentaré algunas conclusiones y reflexiones.

Existen muchas formas de organización social, pero hay una en específico que ha estado desde las primeras civilizaciones; se trata del patriarcado, un sistema en el que los puestos clave de poder sea político, religioso, militar o económico se encuentran exclusiva o mayoritariamente en manos de varones, según Puelo (2005). Esto debido a que no se le atribuía las cualidades de organización y poder al género femenino. Así mismo Lerner (1990) menciona que esta estructura de poder también se refleja en el hogar, donde el hombre está por encima de la mujer y del niño o la niña, este dominio de los hombres sobre los poderes clave implica que ellos tengan un mayor poder en las instituciones importantes de la sociedad privando así, de alguna manera, a que las mujeres accedan a el. Lerner hace una observación y menciona que eso no implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder o que se les haya privado completamente de derechos o influencia y recursos. Teniendo esto en cuenta Puelo (2005) menciona que no todas las sociedades se ajustan tal cual a la definición de patriarcado, en algunas va a variar la intensidad o la manera en la que esta se expresa; por esto mismo Puelo

(2005) separó dos formas en la que el patriarcado se presenta: La primera la catalogó como patriarcado de coerción, la cual mantiene normas y leyes muy rígidas en cuanto a los papeles (roles) de hombres y mujeres, desobedecer estas normas podría significar la muerte; la segunda forma de patriarcado vendría a ser el patriarcado de consentimiento, según Puelo este patriarcado corresponde a las sociedades más desarrolladas, en las cuales la coerción pasa a segundo plano y en lugar de ella la incitación toma el papel central. En este patriarcado “no te encarcelaran ni te mataran por no cumplir las exigencias del rol sexual predeterminado” será el propio sujeto quien busque cumplir estas “exigencias” correspondientes al género de manera “consiente”.

Como se menciona al inicio, esta organización patriarcal no permitía que la agenda y la ciudadanía sean indumentaria tradicional de género para las mujeres. Las mujeres al no ser consideradas agentes importantes en la toma de decisiones fueron sometidas a lo que Legarde (2006) llama una prohibición patriarcal al pacto entre mujeres. Con la “primera ola feminista” ese pacto empezó a perder peso y lo fue reemplazando la sororidad. “La sororidad emerge como una alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y alianza” (Legarde, 2006, pp.125). La sororidad según Legarde (2006) es una alianza entre mujeres que surge como respuesta a la cultura patriarcal que desvincula a la mujer de la capacidad de tener conocimiento, habilidades y destrezas para organizarse y pactar. Tras el surgimiento del feminismo y la revelación de un sistema que perpetúa las desigualdades entre géneros y además se fortalece con la distancia existente entre las mujeres, emerge la necesidad de la unidad de las mujeres para tener mayor poder de incidencia y también para desmontar la confrontación misógina entre ellas que lo único que hace es distanciarlas y debilitarlas como género. Así mismo Legarde (2009) en otro escrito menciona que la sororidad implica que no haya jerarquías, y que al contrario se de un reconocimiento de la autoridad de cada una de las mujeres, ya que al jerarquizar u obstaculizar a alguien se pierde la confianza y la organización se debilita. La sororidad se sustenta en el principio de reciprocidad, expresado en el principio del apoyo mutuo como mecanismo que posibilite que cada individuo logre de manera más efectiva sus objetivos y junto con otros logre objetivos comunes, constituyéndose así la acción de sororidad en compartir recursos, tareas,

acciones, éxitos... etc. Por ende se podría decir que la sororidad es un pacto político recíproco.

Antes de abordar el análisis de contraste, es oportuno especificar bajo qué clase de organización social patriarcal estaba la “República de Gilead”. Esta se encontraba bajo lo que Puelo (2005) llama “patriarcado de coerción” en el cual, aparte de que el poder está en manos únicamente de los hombres, tiene reglas, normas y leyes muy rígidas en cuanto al papel y comportamiento de mujeres y hombres. Por ende, desobedecer estas normas pueden llevarte al muro (lugar donde se cuelgan a las personas que desobedecen las leyes de Gilead). El capítulo seleccionado para hacer este trabajo comienza con una escena en la que podemos observar a mujeres desconocidas entre ellas, sin ninguna conexión o confianza. Es así como todas las mujeres en la posmodernidad empiezan, sin conocerse y siendo unas completas extrañas. Pero luego, si se tienen las condiciones: libertad y reconocimiento de la habilidad que las mujeres poseen para organizarse pueden construirse vínculos entre extrañas y llegar a ser hermanas. Pero, a comparación de la era en la que vivimos y la realidad distópica que presenta la serie, esta no presenta las condiciones para que las mujeres puedan generar vínculos entre ellas. Es justamente en estos espacios hostiles como Gilead donde la necesidad de generar vínculos fraternos entre las poblaciones oprimidas con luchas políticas similares, es más grande que el temor a las consecuencias que este llevaría. Debido a que es un mecanismo psicosocial de defensa, en el que se dan cuenta que apoyarse entre pares es la mejor manera de hacerle frente al opresor. Es así como las criadas y martha's se dan cuenta que están mejor y tienen más poder como hermanas, que como extrañas.

Como hemos podido apreciar en la primera parte del análisis, formar un pacto entre mujeres en Gilead era como firmar una sentencia de muerte, pero a pesar de eso las marthas y criadas lograron formar una red muy fuerte. Si bien June es la criada que germina la idea de sacar a alrededor de 80 niños y niñas, esto no hubiera sido posible si no tenía apoyo por parte de sus pares, no solo apoyo para la ejecución, si no también para el planteamiento de la estrategia necesaria para que éste se lleve a cabo. Legarde (2006) menciona que el mecanismo más eficaz para lograr la sororidad es esclarecer en qué estamos de acuerdo y discrepar con el respeto que le exigimos al mundo para

nuestro género. Esto es precisamente lo que sucede en el pacto formado por las criadas, ellas se dieron cuenta de que la mejor manera de enfrentar al opresor -teniendo en cuenta que el opresor no solo son la esposa y el comandante sino también el sistema que permite que ellas sean oprimidas- era llevarse lo más preciado que el opresor tenía, los niños, niñas y bebés. Es así como todas se unen para llevar a cabo esa especie de lucha política sobre la base de una relación de reciprocidad sin jerarquías en donde se respeta la autonomía de cada una. Hay una escena que retrata esta nueva relación de unidad que tienen las criadas entre ellas donde se ve a Rita (martha), Beth (martha), otra criada y June, marcando el camino en el bosque por el cual llevarán a los niños y niñas al avión que los sacará de la República de Gilead, y en la escena no se observa que alguna esté animando y dando órdenes para que lo hagan, cada una ha decidido hacerlo porque están comprometidas con un mismo objetivo y colaboran mutuamente desde el rol que definieron en conjunto.

A modo de cierre presentaré la siguiente reflexión. A lo largo de este ensayo he tratado de evidenciar la relación mencionada por Legarde, entre el patriarcado y la sororidad, mediante el análisis de las relaciones femeninas, específicamente relación entre martha's y criadas, que a pesar de no tener condiciones comúnmente necesitadas para entablar una organización, en este caso de resistencias, lo hicieron. En síntesis, este capítulo es un claro ejemplo de lo que la organización y la cooperación entre mujeres, o también llamado sororidad, puede llegar a hacer. De algún modo este capítulo y la relación que yo entable con los conceptos patriarcado y sororidad te hace dar cuenta que si en ese entorno en el que estaba June era casi imposible organizarse, el entorno actual en el que todos y todas estamos ahora es radicalmente diferente al que se presenta en dicha serie, entonces, si ellas pudieron organizarse, las mujeres, niñas y adolescentes de ahora también pueden. Por otro lado, este ensayo recalca la idea de que las relaciones, en este caso la sororidad. Se construye, no es fácil crear redes, se necesita tiempo y apoyo de todas. La serie permite ver cómo se van formando esos vínculos recíprocos, y es en este capítulo donde se evidencia el fruto de esa relación que se ha creado.

Texto U2_D2_E2

“Progres vs. Fachos” (2020): El devenir de la decadencia ideológica visto desde la cancha

La construcción social ideológica del sujeto hoy en día se presenta en una serie de estereotipos, propios de pensamiento postmoderno, sustentados en la opinión, creencia y representaciones sociales que cada uno de los personajes o “bandos” hace de un grupo. Aquel escenario, junto con el bombardeo informativo, y el presente actual sentido de comunidad ideológico; guían al sujeto en un campo limitado de comprensión y sentencia hacia las distintas ramas (sociocultural, económica, ambiental, educacional, etc.) en las que desemboca lo que forma parte de una ideología. Todo esto representado en el sketch Progres vs Fachos; un corto dirigido, guionado, y representado por Guille Aquino.

Con una temática de “partido de fútbol” este cortometraje carga de inteligencia, profundidad, ironía y dinámica acelerada los temas que atraviesan a la mayoría de quienes participan de discusiones y debates sobre política en los últimos años, generalmente en plataformas digitales. Los decadentes equipos mediante humor son un reflejo de una realidad ideológica, los personajes de cada bando son una ingeniosa representación estereotipada de una serie de causas que conllevan a la perceptible y conocida, decadencia, para los espectadores de este sketch. Nos plantea como, actualmente, la presencia de los medios de comunicación ha sido gran influencia para la velocidad con la que se transforman los escenarios políticos, institucionales y sociales; perdiendo progresivamente fuerza, intensidad y veracidad; un estado de decadencia donde, al igual que es presentado en el cortometraje, la desinformación, los prejuicios y la falta de sustento concreto, son quienes tienen protagonismo dentro del contexto ideológico.

El término mencionado en un inicio *pensamiento post moderno*, puede ser adecuado a diversas interpretaciones dentro de su propio concepto, al respecto; Gianna (2010) ha relacionado el concepto con la uniformidad, racionalidad, organización y la idea de una sola verdad absoluta como características de lo que podemos definir como modernismo. Por otro lado, el post modernismo hace alusión a identidades sectoriales

y fragmentadas, donde se visibiliza la diversidad de pensamiento, el caos y conflicto como estado viable; donde no existen verdades absolutas. Universalidad, individualidad y autonomía son precisamente rasgos notables en cada uno de los actores que forman parte de este cortometraje, todos representando una idea opositora a las del modernismo.

El rechazo al cumplimiento de las normas tradicionales y la aseveración de que no existe una única verdad son solo algunos de los trazos que simbolizan a los personajes; pero la característica común entre las demostraciones de Guille Aquino y el postmodernismo es la oposición a la razón y a la lógica. Una oposición que solo considera validas a las construcciones conceptuales basadas en las tradiciones intelectuales que se practican en el contexto social.

A su vez, Gianna (2010) contrasta esta influencia del post modernismo en el marco decadente ideológico presentado, con el abandono de los tres núcleos centrales del pensamiento clásico, teniendo sentido al posmodernismo constituirse de un irracionalismo conformista. En detrimento de la razón dialéctica, aparece un irracionalismo basado en la intuición y el hiperempirismo, en el que la representación simbólica de lo real ocupa el lugar de la realidad objetiva. En referencia al humanismo, se declara la muerte del sujeto, apareciendo una “multiplicidad de agentes” sin sentido unitario que los articule o les conforme una identidad colectiva. Se produce una desubstancialización del sujeto en la que el sujeto es reducido a un haz de sensaciones hedonistas, en el que “la realidad social se torna un fantástico caleidoscopio de micro objetos, sin sentido, sin jerarquías causales, sin razón...se elimina la posibilidad de una subjetividad racional, unificada, autoconsciente, capaz de entender y explicar el mundo” (*Zaidan Filho in Evangelista, 1992: 26*). Se genera un descentramiento de lo político, en el que la historia no tiene sentido, y en el que el cotidiano sustituye al futuro, y lo inmediato a lo mediato.

Son estos límites al modo de aprender la realidad los que transforman la razón a una razón formal-abstracta. El apoyo encontrado en sucesos que permiten manipular datos de la realidad; quedando ligada al nivel de lo epidémico sin alcanzar la reproducción de su esencia

Otra observación sugerida a la problemática, son los involuntarios límites a la hora de comprender la realidad ideológica, una transformación de la razón en una formal-abstracta. Estas ocurren con las transformaciones macroscópicas ocurridas en la sociedad. En su momento “la crisis de los años dorados” fue la respuesta a una crisis de la sociedad contemporánea; las reconstrucciones productivas junto a la regulación social y política se vieron interrumpidas por una naciente difusión de la ideología neoliberal, expandiéndose y promoviendo:

“...una concepción de hombre (considerado atomísticamente como posesivo, competitivo y calculista), una concepción de sociedad (tomada como un agregado fortuito, medio por el cual el individuo realiza sus propósitos privados) fundada en la idea de la natural y necesaria desigualdad entre los hombres y en una noción rastrera de libertad (vista como función de libertad de mercado)” (Netto y Braz, 2006: 226)

Más allá de las peculiaridades que la difusión neoliberal, la posmodernidad recibió una directa influencia de tres movimientos provenientes de esta corriente. La falta de profundidad y el carácter insípido en el arte, el desarrollo de una narrativa que, producto de una ruptura entre el pasado, presente y futuro eternizan el presente. Se produce una progresiva expansión de la cultura en el dominio de lo social, donde “todo” en la vida social se ha convertido en cultura. En el sketch se puede notar claramente, donde uno de los jugadores del equipo de los progres cumple una serie de características que lo hacen miembro del equipo, pero fuera de ser argumentos políticos, son rasgos personales o cotidianos (neo hípster, fanático de cervecerías artesanales, etc) los suficientes para considerarlo parte de.

Es este nuevo orden de la palabra, una nueva interpretación aquello que puede transformar a un sujeto completamente. Una *construcción del sujeto* (Carrillo, 2008) que reorganiza la palabra, tanto ajena como propia. Es una conciencia que tras incorporar voces diferentes puede expresar posturas diferentes; donde el ser humano se encuentra constantemente rodeado de objetivaciones de la ideología. A la hora en la que el sujeto incorpora un concepto en su conciencia, previamente ha habido una valoración social

que influye en su percepción. El matiz particular del sentido que puede adoptar una palabra crea una situación comunicativa concreta, donde los acontecimientos y no-acontecimientos, proponen una visión del mundo, una cultura, que son expresadas en todos los objetos que crean y que introducen a la esfera de las acciones sociales, a la comunicación.

Como menciona el mismo Guille Aquino dentro del cortometraje, “el mensaje es bueno, pero no siempre se sabe comunicar”; los fenómenos ideológicos objetivamente accesibles como palabras, gestos o colores pueden generar reacciones negativas si no son apropiadamente expresados o simplemente se expresan con una mentalidad no dispuesta a aceptar la pluralidad de ideas. Así, el concepto principal viéndose debilitado hacia los valores que constituye, quedando solo una decadente visión aplicada a la práctica. “Fachos y progres son una creación negativa del otro por el otro” (F. Mires, 2019)

Dentro del cortometraje podemos notar muchas veces esta apropiación de sentidos; a la hora de presentar a los jugadores por equipo, estos no son más que una mezcla de estereotipos, ideas o movimientos que, independientemente de la postura ideológica a la que pertenezcan, se han ganado un lugar o un conocimiento limitado al grupo al que pertenecen. Por ejemplo, el personaje femenino del grupo de los progres; es descrita como una mujer militante, feminista, proaborto, bisexual, polifuncional y con disgusto hacia el árbitro por el simple hecho de ser varón. Ninguna de estas características tendría que ser negativa, pero el papel que cumplen cada una de ellas deviene de una generalización hacia las mujeres que pertenecen a ese bando; se pierde el sentido de lo que es feminismo y se ve limitado a buscar constantemente la contraria, o actuar irrespetuosamente con el género opuesto. Una visión que el equipo contrario asume y responde a en base a sus propios parámetros, ya influenciados, por el grupo al que pertenecen y los rodea.

Esto se debe a que al producir enunciaciones la persona elige las valoraciones que encierran las formas de hablar, se eligen las palabras, sus combinaciones y disposición a partir de sus valoraciones implícitas, quedando sujeto a sus elecciones.

Independientemente de la acepción empleada, todo medio ideológico se caracteriza por ser siempre contradictorio, pues hacia los otros (ya sea personas, grupos sociales o culturas) se muestra distinto, con acentos diferentes. Lo que en el cortometraje el grupo de los fachos considera “difusión de la verdad”, los progres lo consideran como una manipulación a los medios de comunicación para favorecer al otro equipo. Esto es un proceso de transformación, de constante evolución y cambio, donde el lenguaje determina una serie de prejuicios y valoraciones, de posturas e intereses en los miembros de la comunidad.

Parte de la política democrática aparece estrictamente ligada a la capacidad de expresión de las opiniones entre las tres legitimidades básicas de la democracia: la política, la información, y la comunicación (propia de la opinión pública). Hoy, *la comunicación política* (Lanusse. Martino, 2015) nos circunda, nos mantiene en un entramado simbólico en continua resignificación. Los estereotipos se transmiten y promueven por distintas vías, por eso, en gran parte los estereotipos terminan configurándose prejuicios sociales a través de la generalización de determinados hechos particulares que derivan –más que de una conclusión intelectual– de ideas y patrones culturalmente establecidos.

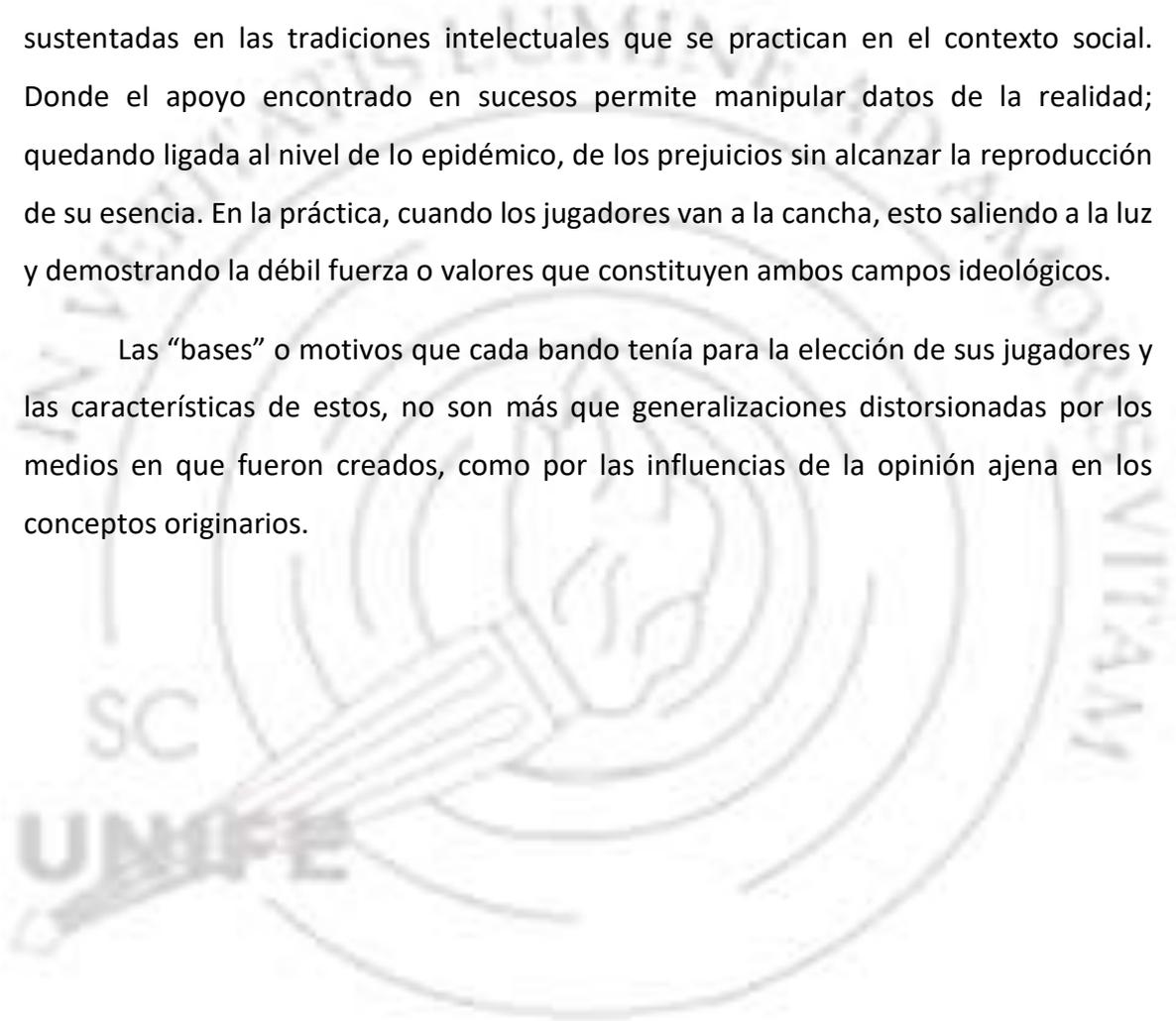
En tanto, el debate público está formado por individuos que cumplen diferentes roles dentro del proceso de formación de opiniones, así aparecen los actores y los espectadores, que aportan dinámica a la constitución de la opinión pública. Y los estereotipos son parte del imaginario social, se transmiten y promueven por distintas vías. En la actualidad los medios de comunicación masiva se transformaron en un canal de suma importancia para la circulación de los discursos políticos. La capacidad de reacción que tiene la ciudadanía a través de las redes sociales es capaz de determinar giros muy veloces y drásticos en las corrientes de opinión pública. Hay una velocidad muy enérgica con la que se transforman los escenarios políticos, institucionales y sociales.

Las redes sociales son quienes han tomado protagonismo en los últimos años en relación con la máxima difusión de opinión pública, tal cual se presenta al finalizar el sketch, ambos bandos optan por quedarse debatiendo en ese espacio en vez de aplicar

sus conocimientos a la cancha. Esto ocurre porque no han sabido manejar su información u des estigmatizarla para tener argumentos válidos o jugadores capaces.

De este modo; tras este breve análisis hacia aquellos términos explican de donde conlleva la decadencia ideológica que el sketch “progres vs fachos” presenta través de las discusiones, percepciones, personajes y el ingenioso diálogo que se advierte en el sketch. Este representa a las ideologías dentro de una decadencia, por practicarse en base a una oposición que solo considera validas a las construcciones conceptuales sustentadas en las tradiciones intelectuales que se practican en el contexto social. Donde el apoyo encontrado en sucesos permite manipular datos de la realidad; quedando ligada al nivel de lo epidémico, de los prejuicios sin alcanzar la reproducción de su esencia. En la práctica, cuando los jugadores van a la cancha, esto saliendo a la luz y demostrando la débil fuerza o valores que constituyen ambos campos ideológicos.

Las “bases” o motivos que cada bando tenía para la elección de sus jugadores y las características de estos, no son más que generalizaciones distorsionadas por los medios en que fueron creados, como por las influencias de la opinión ajena en los conceptos originarios.



Texto U2_D3_E1

“Ahora todo es machismo, ya no se puede disfrutar el reggaetón”

La desigualdad que existe entre hombres y mujeres es estructural en nuestra sociedad. En comparación con los hombres, tienen un menor acceso a recursos, poder e influencia. La desigualdad de género es un fenómeno social que admite la aparición de una discriminación entre personas como resultado de su género. Es esconder las relaciones de poder existentes entre el colectivo masculino y femenino y la discriminación que, en consecuencia, sufre este último colectivo, en todos los entornos. Situaciones que tan sólo el uso del concepto de desigualdad es idóneo para poner en evidencia. La mayor parte de las personas que viven en situación de pobreza son mujeres, la desigualdad de género no sólo afecta a las mujeres ya sea por las pocas oportunidades de trabajo, de empleo remunerado y de acceso a la educación o sanidad; sino también a la sociedad en general ya que este problema limita el desarrollo económico.

Dentro de la desigualdad existen dos conceptos que analizaré y colocaré como la base conceptual de este ensayo, el sexismo, y el machismo. Y para poder abordar y profundizar la base conceptual, planteé la siguiente pregunta ¿Cómo se representa el machismo y el sexismo en la canción “La Muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee?

La música es parte de la vida diaria de todos, existen distintos géneros que se adaptan a nuestros gustos, como por ejemplo el género musical llamado reggaetón. Sin embargo, hay muchas canciones de este género que cosifican a la mujer e incitan a la violencia, con letras que son extremadamente machistas. Asimismo de hacer referencias sobre la sexualidad de manera muy explícita y sin censura. Este contenido machista que en muchos casos pasa desapercibido aun sigue sirviendo para promover la desigualdad y la violencia de género en nuestra sociedad.

Un ejemplo exacto de las canciones que son machistas es “La Muda”. Esta canción se refiere a una mujer que es “perfecta” para el varón, a la que puede usar y tratar cuando y como a este le convenga. Pues así lo cantan en esta canción KR Kevin Roldán y Cali y El Dandee, que esté “calladita, que quiera sexo y nunca salga sin su hombre” notamos que

es completamente denigrante para las mujeres, estos cantantes con sus letras piden que la mujer se quede en casa y que siempre acepte tener sexo cada que el varón lo diga y lo desee. Además de no replicarles nada a ellos, dejándolos hacer lo que quieran.

Instruyendo que primero explicaré sobre los dos conceptos clave que son: el Sexismo, que es una actitud discriminatoria y el Machismo, que es la ideología de que el hombre es por naturaleza superior a la mujer. Además de exponer dos análisis con respecto a la canción “La muda” de KR Kevin Roldán y Cali y El Dandee, desde una perspectiva de como este tipo de canciones pueden afectar a la sociedad. Y para culminar presentare las reflexiones finales sobre el analisis de los conceptos clave y del objeto de estudio de estudio, la canción.

Para el analisis del primer concepto, el sexismo. Utilizare la teoría de Expósito, Moya & Glick (1998), quienes consideran que el sexismo es una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres y mujeres. Si bien existen diversos tipos de sexismo, para fines de esta investigación opté por el sexismo benevolente que, implica creencias acerca de que varones y mujeres tendrían características diferentes, pero complementarias; que los varones estarían incompletos sin el amor de una mujer; y que el rol de los varones sería proteger y apoyar a “sus” mujeres, llevando a la perpetuación de los roles tradicionales de género y a su concepción como más débiles (Shnabel, Baranan, Knede, Bareket y Lazar, 2015).

Relacionando el concepto planteado con el objeto de estudio que es la canción “La muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee, observamos como el sexismo es uno de los temas de los que trata esta canción, por ejemplo, como dice en el verso “si tú me quieres yo te quiero, puedo regalarte el mundo entero” podemos notar que el rol del varón, en esta canción, sería quien le dará todo a la mujer, así como anteriormente se mencionó el hombre tendría la responsabilidad de proteger y apoyar a “su” mujer, representándolas como personas débiles y vulnerables solo por el hecho de ser mujeres, pues no tienen la capacidad de hacerlo por sí mismas y por ello necesitan ser dependientes, y hasta se puede decir que solo ven a la mujer como un simple objeto de deseo. Esto a causa de la ideología tradicional que realza a las mujeres solo como esposas, madres y objetos románticos, claro ejemplo también de las relaciones de género inequitativas que existen en nuestra sociedad.

Siguiendo con el análisis del segundo concepto, el machismo, que se considera como un factor de riesgo de victimización femenina y perpetración masculina. Como sociedad somos inherentes a la marginalidad, el menosprecio a la mujer, y a la discriminación racial (Moral de la Rubia y Ramos Basurto, 2016). El machismo es considerado como el conjunto de prácticas, o comportamientos que resultan ofensivos y humillantes contra el género femenino o, incluso, a los hombres homosexuales. Asu vez, el machismo también se define como una cultura política típicamente citadina y patriarcal que surgió al compás de la revolución urbana, pero que dominó no solo sobre ciudades y aldeas antiguas; sino también sobre amplios espacios territoriales (María E. Argeri, 2011).

En nuestra sociedad no es ningún secreto que el reggaetón está plagado de letras machistas y misóginas que confinan a la mujer como un mero objeto de satisfacción sexual de propiedad de los hombres. Además de que muchos jóvenes viven rodeados de estos mensajes sexistas que se difunden a través de canciones con contenido ofensivo para las mujeres. Como ejemplo tenemos el coro de la canción, “La muda” de KR Kevin Roldan con Cali y el Dandee, en donde dice “quiero una mujer bien bonita callada que no me diga naah” advertimos como el machismo es otro tema de los que trata esta canción, la ideología de que la mujer “perfecta” es la que no le reclama nada al varón, añadiéndole creencias destinadas a promover la “posición social de superioridad física y psicológica del varón con respecto a la mujer” (Ángel Rodríguez Kauth,1993). Esta actitud de desvalorización de las capacidades de la mujer trae como consecuencia que se muestre una actitud discriminante hacia la mujer.

Además, conseguir divisar el estereotipo de “mujer bien bonita” que definitivamente no se refiere a los sentimientos y mucho menos a las cualidades de esta mujer, y en su lugar viene a reflejar uno de los estereotipos que más ha alimentado al machismo, donde las mujeres se deben cumplir con estándares sin importar el daño que puede causarse en si mismas para poder ser “bonita”. De igual manera existen muchos casos en donde la mujer trata de expresar deseo de agradar al hombre satisfaciendo sus necesidades por encima de todo. Una mujer no solo debe ser bonita sino que tambien debe quedarse callada, la manera de pensar de estos cantantes sostiene que el hombre por naturaleza

es superior a la mujer, pues la mujer no tiene el derecho para expresarse o reclamar sobre algo al varón, siendo aquí el rol de mujer sumisa.

Para las reflexiones finales de los dos conceptos de sexismo, y machismo, considero que son temas que necesitan profundizarse en nuestra sociedad porque es evidente que las mujeres no son tratadas de igual manera que a los hombres en muchos aspectos de la vida. Es de suma importancia concientizar a las personas de que el sexismo y el machismo son contextos que deben desaparecer para lograr que la población universal evolucione. La desigualdad de género quita la posibilidad de que cada ser humano tenga los mismos derechos y oportunidades, evitando que todos aporten al conjunto desde su libertad.

Como ejemplo tenemos algo que pertenece a nuestro día a día, que es la música. Si bien es cierto disfrutar la música sirve en diversos casos como terapia. Sin embargo, hay canciones que estos ritmos de moda que son muy pegadizos y entretenidos, suelen esconder mensajes que dejan asomar al machismo más estremecedor y que en sus letras denigran a la mujer. Las canciones sexistas y machistas colocan a las mujeres como un objeto sexual, llegando al punto de estereotipar diversas labores. Los medios audiovisuales constituyen uno de los canales más importantes de educación para la sociedad actual y es por ello que se debe de cuidar su contenido.

Disfrutar la música sirve en muchos casos como terapias, sin embargo, letras que denigran a la mujer no producen cosas buenas, pues también son maneras de crear ideologías. Muchos de los jóvenes que escuchan este género musical pueden llegar a influenciarse con estas letras y afectar en su vida cotidiana. Este contenido machista y sexista que puede pasar desapercibido pero aun sigue sirviendo para promover la desigualdad y la violencia de género en nuestra sociedad, y a su vez creando ideologías.

No solo es importante concientizar a las personas sobre lo que implica el machismo y el sexismo también se debe sensibilizar sobre lo que puede causar creer que las canciones sexistas y machistas son un modelo a seguir y advertir sobre el peligro que puede suponer si queremos construir una sociedad más igualitaria donde no concurra la violencia de género. Hablar de extinguir la desigualdad de género de la noche a la

mañana aun no es posible, pero podemos hacer que la población universal mejore y evolucione.

