

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE GRADUADOS



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

**VALORACIONES EN LAS RETROALIMENTACIONES DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS EN LOS EXÁMENES PARCIALES: EL CASO DE UNA
UNIVERSIDAD PARTICULAR LIMEÑA**

Tesis para obtener el grado de Magíster en Lingüística

AUTORA:

Magaly Rebeca Arcela Perez

ASESORA:

Virginia Zavala Cisneros

JURADO:

Andrea Junyent Moreno

Jorge Iván Pérez Silva

LIMA – PERÚ

2017

A Micaela



Agradecimientos

Hacer una tesis requiere de la colaboración de muchas personas quienes aportan con su conocimiento y experiencia al trabajo del investigador. Esta tesis no es la excepción. Quiero agradecer en primer lugar a mi asesora Virginia Zavala por su apoyo constante en la elaboración de esta investigación. Desde el primer momento cuando esta era una vaga idea que pretendía abordar las prácticas de literacidad en los alumnos de Beca18 hasta el producto que es hoy, la ayuda de Virginia fue determinante para que esta investigación tomara forma. Gracias a ella tuve la oportunidad de acercarme a una perspectiva teórica y política sobre la escritura académica que no solo me ha ayudado a situarme a mí como investigadora, sino que también me ha enriquecido como docente y como persona. Así mismo, quiero agradecer a Andrea Junyent, mi profesora en el curso de Seminario de Tesis 1 en la Maestría, gracias Andrea por compartir tu experiencia como tesista, y también por facilitar que otros investigadores compartieran sus experiencias con tus alumnos. El seminario a tu cargo para mí fue clave para entender lo que significa escribir una tesis.

Así mismo, agradezco a las profesoras Teresa Oteiza y Lucía Natale, quienes, sin conocerme personalmente, y a la distancia, me brindaron bibliografía y absolviéron todo tipo de preguntas relacionadas con la Teoría de la Valoración y la Lingüística Sistémico Funcional. Su apoyo y compromiso académico fueron invaluable. Del mismo modo, deseo agradecer a los tres profesores que me permitieron acceder a sus retroalimentaciones. A través de ellos, me reconocí a mí misma, y a mis propias prácticas y creencias. Esta tesis hubiese no hubiese podido realizarse sin su compromiso hacia la docencia universitaria. También deseo agradecer a la universidad que me brindo el apoyo para realizar este estudio así como a sus alumnos, en especial a los estudiantes del programa Beca18, gracias, porque representan una oportunidad de crecer para todos nosotros.

En lo personal, quiero agradecer a Marco y Arturo, gracias por estar siempre ahí, haciéndome reír y renegar, así son las amistades reales, bonitas y duraderas. A Carolina y Mercedes, gracias por ese fantástico semestre 2016-1. Escribir en compañía de ustedes esta tesis fue una experiencia increíble, gracias por las conversaciones sobre feminismo, la academia, la vida y el futuro. En mi corazón siempre habrá un lugar para nuestro rinconcito en la biblioteca. Quiero agradecer también a Julia, mi madre, sin su apoyo en el cuidado de mi hija Micaela nunca hubiera podido tener el tiempo para hacer esta tesis. Por último, a Rafael, por acompañarme y apoyarme en el último tramo, por los cafés y, también, por los sueños.

Resumen

En un contexto en el cual la masificación universitaria no está siendo acompañada por medidas educativas que permitan que alumnos de diferente bagaje cultural y social puedan seguir y culminar con éxito sus estudios (Zavala y Córdoba, 2010), esta investigación estudia la práctica social de las retroalimentaciones en los exámenes parciales en una universidad limeña. A través del análisis de diferentes recursos lingüísticos, esta tesis sistematiza las estrategias discursivas utilizadas por tres profesores de segundo ciclo dentro de un programa de Humanidades. El objetivo principal es, dentro del marco de las Literacidades Académicas (Lea y Street 1998a, 1998b; Lea 2004; Brice Heath y Street 2008; Lillis 2001, 2003), rastrear la manera en la cual se suministran las valoraciones que configuran la retroalimentación en los exámenes parciales a nivel universitario, y observar si existen diferencias entre el despliegue valorativo que realizan los maestros hacia los alumnos del programa Beca18 y los alumnos con otras modalidades de ingreso. Al analizar las valoraciones que subyacen esta práctica se espera contribuir, a partir de una mirada crítica, a reflexionar sobre la forma en la cual usamos el lenguaje en nuestra actividad pedagógica y observar si los usos actuales nos están permitiendo construir relaciones más solidarias, dialógicas e inclusivas con todos nuestros alumnos.

Palabras claves: Retroalimentaciones, literacidad académica, escritura académica, Beca18, docencia universitaria.

Abstract

In a context which the university massification is not being accompanied by educational interventions that allow students of different cultural and social backgrounds to follow and successfully complete their studies (Zavala and Córdoba, 2010), this research studies the social practice of feedback in the partial exams at a university in Lima. Through the analysis of distinct linguistic resources, this thesis systematizes the discursive strategies used by three first years' teachers within a Humanities program. The main objective is to track, in the framework of the Academic Literacies (Lea and Street 1998a, 1998b, Lea 2004, Brice Heath and Street 2008, Lillis 2001, 2003), the way in which the evaluations are provided and to observe if there are differences between the evaluation of the teachers by the students to the Beca 18 program and the students with other admissions modalities. By analyzing the evaluations that underlie this practice, we hope to contribute, through a critical perspective, as well as to reflect on the way in which we use language in our pedagogical activity and to observe if current uses are permitting us to build more solidarity, dialogic and inclusiveness with all our students.

Keywords: Feedback, academic literacy, academic writing, Beca18, university pedagogy.

1. Introducción.....	6
2. Marco teórico	8
2.1. Grupos sociales desfavorecidos en contextos universitarios	8
2.2. La escritura académica como mecanismo de exclusión.....	9
2.3. Zonas de contacto interculturales en las aulas	12
2.4. La retroalimentación como práctica social	14
3. Antecedentes	16
4. Metodología	22
4.1. Recojo de la información	22
4.2. Descripción del corpus.....	23
4.3. Caracterización sociolingüística de los estudiantes	24
4.4. Descripción de la institución y de los profesores.....	27
5. Análisis.....	28
5.1. Preferencia por la edición	28
5.2. Prevalencia de la evaluación negativa	35
5.3. Escasos niveles de afiliación	43
5.4. Bajo porcentaje de mitigación	49
5.5. Falta de dialogicidad.....	53
6. Conclusiones.....	56
7. Bibliografía	61
8. Anexos	67

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la mayor oferta de universidades y la existencia de diversos programas de becas en el Perú han permitido que varios grupos históricamente marginados tengan mayores posibilidades de acceso a los estudios superiores. Lamentablemente, la masificación universitaria que se ha venido dando en el Perú no está siendo acompañada de medidas educativas que permitan que estos alumnos puedan seguir y culminar con éxito sus estudios (Zavala y Córdova 2010: 13).

Entre las causas que influyen más en la deserción universitaria y en el bajo rendimiento estudiantil, se encuentra el desajuste cultural que existe entre los alumnos provenientes de los sectores más vulnerables y el medio universitario. Un ejemplo representativo de lo mencionado es el caso de los estudiantes amazónicos en la UNMSM quienes, entre 1999 y 2005, obtuvieron el ingreso a este centro de estudios bajo una modalidad especial de admisión. Lamentablemente, a pesar de las facilidades para el ingreso, muchos de estos alumnos ya para el 2003 habían desertado o habían sido retirados de la universidad por su bajo rendimiento académico (Cuenca y Ramírez 2015; Burga 2009).

Uno de los aspectos que evidencian más el desajuste cultural entre el medio universitario y el desempeño de los alumnos es la forma en la cual los estudiantes manejan el lenguaje, específicamente, en los textos académicos escritos. Escribir en la universidad es una de las prácticas universitarias más desafiantes para cualquier alumno, pues este debe privilegiar determinadas construcciones gramaticales por sobre otras, familiarizarse con géneros discursivos que no ha conocido sino hasta cuando ha llegado a la universidad, así como enfrentarse a creencias, actitudes y valores propios de la academia, que les son ajenas a muchos alumnos (Lea 1999; Gee 2008). El desafío que representa la escritura académica no puede ser eludido por los aprendices. Escribir

en la universidad es una práctica transversal a toda la vida universitaria, y la forma preferida de construir, difundir y evaluar el conocimiento en la universidad (Camps y Castelló 2013:18) y, por lo tanto, la herramienta de la cual depende en gran parte el éxito de un estudiante (Lillis 2001:20).

Debido a que son los profesores universitarios quienes tienen el contacto más directo con los alumnos y sus escritos, considero que un aporte sustancial para entender el desajuste de los estudiantes en cuanto a la escritura académica es analizar cómo los profesores y los alumnos interactúan en relación con los textos producidos por estos últimos. Muchas de estas interacciones ocurren dentro de formas de relacionarse recurrentes, y que, por lo tanto, configuran prácticas sociales ya naturalizadas en la universidad. Entre las diferentes prácticas establecidas que giran alrededor de los textos escritos una de las más utilizadas en el nivel universitario de pregrado son las retroalimentaciones por escrito que realizan los profesores en los exámenes de sus alumnos.

Mi objetivo en esta investigación es dentro del marco de las Literacidades Académicas (Lea y Street 1998a, 1998b; Lea 2004; Brice Heath y Street 2008; Lillis 2001, 2003) rastrear la manera en la cual se suministran las valoraciones que configuran la práctica social de la retroalimentación en los exámenes parciales a nivel universitario, y observar si existen diferencias entre el despliegue valorativo que realizan los maestros hacia los alumnos del programa Beca18¹ y los alumnos con otras modalidades de ingreso. Al analizar las valoraciones que subyacen esta práctica letrada espero contribuir, a partir de una mirada crítica, a reflexionar sobre la forma en la cual usamos el lenguaje en

¹ Beca 18 es un programa del gobierno peruano que otorga becas a nivel terciario desde el 2012 a jóvenes en situación de pobreza y pobreza extrema. El programa financia los estudios de pregrado a los mejores estudiantes de los colegios nacionales que se encuentran en grave situación económica. La beca permite que estos alumnos puedan acceder a los estudios superiores ya sea en universidades o institutos tecnológicos principalmente dentro del país. Ver: http://www.pronabec.gob.pe/2015_beca18.php

nuestra actividad pedagógica y observar si los usos actuales nos están permitiendo construir relaciones más solidarias, dialógicas e inclusivas con todos nuestros alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Grupos sociales desfavorecidos en contextos universitarios

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (2003), todos los estudiantes, en cualquier nivel educativo, llevan a las aulas consigo conductas y actitudes adquiridas del pasado que les facilitan o no su adaptación a los modelos culturales que gobiernan las instituciones educativas. En ese sentido, los sentimientos de pertenencia que puedan experimentar los alumnos en un determinado espacio pedagógico estarán relacionados con este bagaje cultural incorporado en las distintas etapas de su socialización (28-29). La experiencia social y cultural de los estudiantes intersectada con un sistema educativo que privilegia ciertas prácticas por sobre otras definirá en gran medida las probabilidades de éxito de los estudiantes en los contextos académicos. Por ello, para Bourdieu y Passeron, el hecho de lograr el acceso de mayor cantidad de alumnos de estratos sociales diversos a las aulas universitarias, en realidad, no garantizaría ni una real inserción y tampoco el éxito de ninguno de los alumnos de los grupos no hegemónicos.

Para los autores, contrario a lo que se esperaría, los sistemas educativos están diseñados para perpetuar el privilegio social de algunos grupos, incluso cuando se resuelven las dificultades de acceso de los sectores menos favorecidos a través de sistemas de becas o subsidios (Bourdieu y Passeron 2003: 45). Los sistemas de apoyo económico solo serían soluciones parciales que apenas servirían para crear la apariencia de una igualdad de condiciones que en realidad no existe, ya que cada alumno estaría de entrada predispuesto por las prácticas y hábitos adquiridos en su

socialización, y por la distancia entre estos hábitos y las prácticas universitarias a tener éxito o no en el medio universitario.

“Crear que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los “dones” indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben [...] a [la] mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él [...] los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen. Para los hijos de campesino, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (Bourdieu y Passeron 2003: 38-39)

Bourdieu y Passeron (2003) señalan que los estudiantes provenientes de la clase baja que han logrado superar las desventajas iniciales de acceso como por ejemplo ingresar a la universidad, dentro de esta, ahora se enfrentan a otras desventajas que son marcadas por las instituciones académicas como déficit educativo (29-30). La situación que viven los estudiantes de clases menos favorecidas contrasta con la situación que experimentan los estudiantes de los grupos privilegiados quienes obtienen mayor rentabilidad académica de los hábitos, entrenamientos y actitudes que traen consigo desde su grupo social (32). Los autores afirman que “para unos el aprendizaje de la cultura de la élite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad” (41).

2.2. La escritura académica como mecanismo de exclusión

Entre los hábitos, prácticas y disposiciones para sentir y pensar heredados de nuestra socialización previa al ingreso a la universidad se encuentran nuestras formas de hablar y escribir. Estas, dentro de la universidad, afirman Bourdieu y Passeron (1996), son constantemente puestas en evaluación por los maestros en todas las carreras profesionales (15). De acuerdo a Lillis (2001), en la educación a nivel terciario, la

escritura académica es la herramienta de evaluación por excelencia y llega a ser tan relevante que de la forma en la cual un alumno escriba sus tareas académicas dependerá si este aprueba o no los cursos en los que está matriculado (20). Lillis y Scott (2007), incluso, mencionan que el hecho de no dominar la escritura académica puede llegar a hacer que el paso de un alumno por la universidad sea un fracaso (9). Como se sabe, escribir académicamente es una práctica que se encuentra tan inserta en el mundo universitario que no solo está relacionada con los cursos de redacción o humanidades propiamente dichos, sino que es una práctica transversal a la mayoría de las asignaturas, incluso es utilizada en las carreras dirigidas a los alumnos de ciencias, principalmente en los primeros años.

Dada la complejidad del lenguaje académico, para una persona que no se encuentra familiarizada con esta variedad acercarse a ella puede implicar todo un reto muy difícil de superar. Bourdieu y Passeron (1996) señalan que el lenguaje no solo es un conjunto de vocabulario, sino que este funciona como un sistema de categorías que permite descifrar y manipular determinado tipo de estructuras lógicas (115-116). Así mismo, Uccelli y otros (2014) proponen que manejar la variedad académica involucra mucho más que acumular un vocabulario determinado, implica aprender a usar ese vocabulario en ciertas estructuras lingüísticas y discursivas (3). Por último, Canagarajah (2005), dentro de la corriente de la pedagogía crítica y del marco de las investigaciones con estudiantes de inglés como segunda lengua, afirma que específicamente escribir académicamente comprende no solamente conocer una determinada manera de expresarse, sino que implica toda una forma de socialización, que incluye valores, normas y procesos de aquello que significa hacer las cosas de manera académica (168). Estas normas, valores y procesos asociados a la escritura no son necesariamente manejados por todos los alumnos por igual. En ese sentido, las prácticas pedagógicas que las instituciones educativas tomen para socializar a sus estudiantes en la escritura académica pueden contribuir a perpetuar y a reproducir las jerarquías sociales

favoreciendo a unos, a aquellos que poseen un capital lingüístico similar al de la academia, y desfavoreciendo a los que no lo poseen. Teniendo en cuenta la complejidad de aspectos que involucra el lenguaje, es bastante clara la desventaja de los alumnos que no manejan el tipo de lenguaje que se privilegia en la universidad frente a los alumnos que han tenido una socialización lingüística similar a la universitaria.

El nombre que recibe la manera de escribir predilecta dentro de los contextos de enseñanza y aprendizaje académicos es el de literacidad ensayística. Lillis (1999) afirma que este tipo de escritura se encuentra conformada por un conjunto particular de convenciones de escritura que poseen el rango de privilegiadas y dominantes en las instituciones formales de aprendizaje (131). Este tipo de literacidad ha cobrado prestigio en nuestra sociedad convirtiéndose en un tipo de capital lingüístico y, por lo tanto, cultural. Tal como explica Lillis (1999), la literacidad tipo ensayo es muy valorada y le da prestigio a quienes la utilizan (53).

Consideramos que la conceptualización de la literacidad ensayística es fundamental porque permite explorar el fenómeno de la escritura académica en la universidad desde una perspectiva más analítica. Por un lado, al reconocer la exclusiva relación de la literacidad ensayística con la institución universitaria, podemos entender que si un alumno desconoce este tipo en particular de escritura, que es un tipo entre varios, no significa que esta persona deba ser considerada iletrada o intelectualmente inferior. Por otro lado, y relacionado con lo anterior, entender que el fenómeno de la literacidad ensayística es un capital cultural de ciertos grupos sociales nos posibilita reconocer que hay distintos tipos de literacidades, las cuales son parte de distintos capitales que no están al alcance de todos. Al ser así, los estudiantes que no han tenido acceso a un tipo específico de literacidad como la ensayística se encuentra en una situación de desventaja por sobre otros que sí han crecido en contextos donde esta ha sido privilegiada. Por lo tanto, junto con Lillis (2001), podemos afirmar que este tipo de

literacidad puede funcionar como un elemento para activar la exclusión social de cierto grupo de alumnos (39-40).

2.3. Zonas de contacto interculturales en las aulas

De acuerdo a Bourdieu (2001), el capital cultural puede ser modificado incorporando mayor capital cultural (139). Sin embargo, consideramos junto con Canagarah (2005) que no solo debemos esperar que los cambios culturales se den en los alumnos, sino también en la institución universitaria, la cual debería modificar sus propias prácticas y valoraciones, y tener mayor apertura para negociar y renegociar sus discursos con los estudiantes. En ese sentido, consideramos oportuno introducir el concepto de *zona de contacto* presentado por María Louis Pratt (1991) para entender el espacio universitario desde una perspectiva que permita una mirada transformativa de los contextos académicos.

Pratt (1991) define las zonas de contacto como espacios sociales en donde diferentes culturas se encuentran, chocan, y luchan unas con otras. De acuerdo a la autora, las relaciones sociales que surgen en estas zonas de contacto son altamente susceptibles a presentar relaciones asimétricas (34). En esa línea, los espacios educativos en donde existe variedad social y cultural pueden describirse también como zonas de contacto. Singh y Doherty (2004) hacen suyo este concepto y lo utilizan para definir los espacios universitarios en donde se encuentran alumnos extranjeros que tienen como segunda lengua el inglés en un contexto angloparlante. Los autores explican que estas relaciones asimétricas mencionadas por Pratt no son estáticas, sino que se reconstituyen diariamente en las interacciones entre profesor y alumno, y que, por tanto, ambos son agentes activos en esta dinámica (12). Además de resaltar la agencia tanto del profesor como del alumno, el concepto de zona de contacto nos interesa porque describe estos espacios sociales como vías de doble tránsito o como lugares de importación y

exportación cultural (Hall 1996 y Clifford 1997, citados en Sing y Doherty 2004). Así, el concepto de zona de contacto presenta una interacción más compleja que conceptualizaciones en donde solo se entiende el cambio cultural en una sola dirección, desde la cultura hegemónica a la cultura subordinada.

Basándose en el concepto de Pratt, Canagarajah (2005) afirma con respecto a la escritura académica que los estudiantes no solo deberían cruzar los límites culturales, como lo que pasaría en un proceso de aculturación, sino que los alumnos deben apropiarse de los discursos para poder ganar voz. Para el autor, ello significa que no son solamente los estudiantes quienes deben utilizar las convenciones de la academia, sino que la universidad también debe tomar una actitud permeable a los discursos alternativos. Es a través del conflicto que los alumnos tienen con los discursos que se manejan en la academia que ellos pueden adoptar estrategias creativas para fusionar sus intereses y valores dentro de las convenciones universitarias. Canagarajah sostiene además que el objetivo no es que los alumnos se adapten de tal manera que se conviertan en alumnos de la cultura privilegiada, sino que estos alumnos participen desde la ventaja que significa su condición de *outsiders* parciales. De esta forma, puedan adoptar una distancia relativa hacia los discursos académicos con el fin de criticarlos y desarrollar nuevas perspectivas (173-174).

Consideramos que uno de los objetivos dentro de la educación terciaria debe ser empoderar a los estudiantes con el fin de impulsar la participación plena de los grupos no hegemónicos en la producción académica y en la vida universitaria. Como parte de ello es necesario incorporar una visión crítica hacia el ejercicio pedagógico en clase y hacia el papel que cumple el profesor en el proceso de enseñanza. En ese sentido, es importante analizar las diferentes prácticas pedagógicas y discursivas de los profesores, entre las cuales encontramos la práctica de la retroalimentación escrita en los exámenes.

2.4. La retroalimentación como práctica social

Para analizar las retroalimentaciones escritas en los exámenes desde una perspectiva crítica utilizaremos la noción de discurso empleada por Fairclough (1992). En esa línea, entendemos a las retroalimentaciones como un elemento discursivo que es capaz de reproducir inequidades sociales y que puede funcionar como mecanismo de control y poder dentro del ambiente universitario. De acuerdo a Fairclough, las construcciones discursivas no son elaboraciones de tipo individual, sino, por el contrario, son prácticas formadas socialmente. El autor explica que los discursos se producen dentro de interacciones concretas y se encuentran influenciados por el tipo de evento en el cual se desarrollan, así como por las estructuras sociales en las cuales se producen, lo que quiere decir que no son acciones aisladas. Fairclough añade que la relación entre los discursos y las estructuras sociales tiene carácter dialéctico, en otras palabras, que los discursos, en un sentido, son limitados y formados por las fuerzas sociales, pero, al mismo tiempo, estos discursos construyen el mundo social (63-64).

Tomando la conceptualización realizada por Fairclough podemos entender a las retroalimentaciones como un tipo de práctica social, específicamente una práctica discursiva, lo que significa que es una forma de representación y al mismo tiempo una forma de actuar sobre las personas y sobre el mundo. Esto es notorio en las retroalimentaciones, pues estas construyen una serie de significados, pero al mismo tiempo ejercen una regulación y una valoración sobre los escritos de los alumnos. Como toda práctica discursiva, las retroalimentaciones también mantienen una relación dialéctica con las estructuras sociales. Lo que quiere decir que en un sentido, las retroalimentaciones se encontrarán limitadas e influenciadas por algunos aspectos de la estructura social como por ejemplo las diferencias de clase existentes o las políticas neoliberales dentro de las universidades, pero, al mismo tiempo, estas tienen el alcance

de influenciar de alguna manera en estas configuraciones sociales, ya sea de manera reproductiva, es decir, manteniendo el *statu quo*, o de manera transformativa, es decir, modificando los patrones sociales vigentes (64-65). Cada vez que un profesor escribe una retroalimentación a un alumno tiene la posibilidad de reproducir o en todo caso cuestionar algunos de los patrones de la estructura social. Esta reproducción o cuestionamiento se puede dar en dos dimensiones en relación a la forma en la que se construye el mundo (función representacional) o en relación a la forma en la cual se construyen las relaciones entre los sujetos y las identidades (función interpersonal) (Fairclough 1992: 65).

En la presente investigación, nos centraremos en el estudio de la función interpersonal de las retroalimentaciones, es decir, en el papel que estas cumplen en la construcción de identidades y relaciones entre los sujetos participantes (Halliday 1998, citado en Fairclough 1992). De acuerdo a Hyland y Hyland (2010), las retroalimentaciones han sido vistas como elementos discursivos puramente informativos; sin embargo, estas también encierran la posibilidad de construir vínculos. De la naturaleza de estos, según los autores, dependerá la efectividad de la retroalimentación (206). Las diferentes relaciones que establecen los profesores con sus alumnos, las cuales pueden ser de tipo jerárquico o de igualdad, o de cercanía o distancia, están sostenidas por diversos aspectos del mundo social como las ideologías dominantes de las instituciones, las creencias culturales y las experiencias educativas previas (11). En situaciones de diversidad cultural, las retroalimentaciones pueden tener diferentes efectos como por ejemplo negar la voz de los estudiantes, e imponer la voz del profesor, o, por el contrario, empoderar a los alumnos en la producción de sus textos (2). Ello dependerá de las estrategias discursivas que los profesores utilicen cuando redacten las retroalimentaciones a sus estudiantes.

3. ANTECEDENTES

La literatura con respecto al estudio de las retroalimentaciones es un campo que de acuerdo a Lee (2013) ha ido incluyendo cada vez más publicaciones. Sin embargo, hasta antes de 1982 todavía se consideraba que era un terreno de estudio muy poco explorado (7). Ello puede explicarse porque las retroalimentaciones en los trabajos de los alumnos también son un fenómeno reciente dentro de la enseñanza, por lo menos, en la composición escrita. Según Connors y Lunsford (1993), antes de 1950, los profesores simplemente corregían los textos, los editaban y luego calificaban a los alumnos. La idea de que los profesores debían proporcionar comentarios de manera dialógica a los alumnos recién se inició en los años cincuenta y tuvo su pico más alto con la publicación de un grupo de ensayos editados por Chris Anson (1989). El grueso de estos ensayos si bien interesantes, porque planteaban la discusión sobre cómo deberían ser las retroalimentaciones, no estaba fundamentado en investigaciones ni cuantitativas ni cualitativas, sino más bien en ideas generales sobre cómo debería ejercerse esta práctica.

Como una manera de cubrir los vacíos dejados por la publicación de Chris Anson, posteriormente Connors y Lunsford (1993) decidieron analizar de manera cuantitativa la forma en la cual los profesores juzgan la eficacia retórica de la escritura de sus estudiantes, y los tipos de relaciones profesor-alumno que se refleja en los comentarios que los profesores proporcionan. En su análisis, los autores notaron que en la mayoría de los comentarios, los profesores se mostraban distantes y desinteresados. Muy pocos profesores plasmaban por ejemplo una postura subjetiva en la cual expresaran a sus alumnos simplemente si les gustaba o no alguna parte de la escritura. Los resultados fueron desalentadores, en el sentido que ponía en evidencia que la mayoría de los profesores ignoraba la dimensión política que puede tener una retroalimentación, por ejemplo, para apoyar más a un alumno de algún grupo social desfavorecido, como las

mujeres o los hablantes de lenguas minoritarias. Este estudio abrió un interesante campo de investigación con respecto a los comentarios que realizan los profesores y aunque no describió a profundidad la actitud del profesor expresada en las retroalimentaciones, sí proporciona intuiciones bastante interesantes, las cuales pueden ser estudiadas con mayor profundidad con las herramientas que proporcionan las Literacidades Académicas (Lea y Street 1998a, 1998b; Lea 2004; Brice Heath y Street 2008; Lillis 2001,2003), el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992, 2008; Van Dijk 2000) y la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 2004), por ejemplo.

Otro estudio que consideramos conveniente reseñar para nuestra investigación, por la diversidad del grupo con el que se trabajó, por la metodología empleada y por los cuestionamientos que implica a la práctica de la retroalimentación, es la investigación de Frances Zak (1990). En este estudio, Zak, analizó las diferentes formas en las cuales los profesores comentaban los trabajos de sus alumnos. Para explorar este tema, la investigadora, y además docente de los estudiantes involucrados, trabajó con dos aulas, ambas compuestas por hablantes nativos y no nativos de inglés, quienes llevaban un curso preparatorio antes del primer ciclo propiamente universitario. Este curso preparatorio estaba específicamente dirigido a aquellos alumnos a quienes no se les consideraba adecuadamente preparados para enfrentar las actividades de escritura que se daban en el primer semestre.

El estudio consistió en comparar el desempeño de las dos aulas teniendo en cuenta que en ambas se proporcionarían retroalimentaciones de distinta forma. En una de las clases la misma profesora comentó los textos como se hace usualmente: utilizando tanto comentarios positivos como negativos, se dieron consejos, se hicieron críticas y también correcciones. En cambio, en la otra sección, Zak solo utilizó comentarios positivos. Ello significó que no se hicieron sugerencias, no se plantearon preguntas, no se dieron consejos, tampoco se señalaron los errores, ni se editó partes o palabras (los errores

solo se marcaron en el borrador final, pero solo se señalaban y no se corregían). Los resultados de la investigación mostraron que no hubo mejores resultados si se comparaban los dos grupos en cuanto a las notas. Sin embargo, la investigadora encontró más provechoso solo retroalimentar positivamente básicamente por dos razones. La primera fue que los alumnos a los cuales no se les marcaba el examen mostraron más iniciativa para buscar sus errores y corregirse ellos mismos, incluso, llegaron a corregir más errores que aquellos a quienes sí se les había marcado los textos. Estos últimos solo corregían lo que les había indicado el profesor y nada más, con lo que los primeros ganaron más autoridad sobre su escritura. Otra ventaja de la corrección con solo comentarios positivos fue que el trabajo de la corrección para la profesora se tornó mucho más agradable. Zak sugiere que proporcionar retroalimentaciones positivas podría ser también una solución al estrés docente.

A raíz de estos resultados la autora se pregunta si todos estos comentarios, consejos, sugerencias, correcciones, y todo el esfuerzo que llevaba realizarlos, no serían, únicamente, en lugar de una ayuda al alumno solo una forma de establecer la autoridad del profesor sobre los trabajos del estudiante y, por lo tanto, también una forma de control sobre los textos.

Otro estudio relevante para nuestra investigación es el de Hyland y Hyland (2001) quienes analizan las retroalimentaciones realizadas por dos profesores de inglés como segunda lengua a seis estudiantes internacionales. En este estudio, los autores encontraron que los comentarios encajaban en tres categorías: la crítica, el halago y la sugerencia. En su análisis, los investigadores detectaron que tanto los comentarios críticos como las sugerencias eran en su mayoría atenuados por los profesores a través de ciertas estrategias de mitigación como por ejemplo el utilizar la pregunta en lugar de la afirmación: en lugar de plantear una afirmación como “esta idea no es pertinente”, los profesores solían escribir preguntas como “¿es pertinente esta idea en este párrafo?”.

Hyland y Hyland notaron que las críticas directas fueron mínimas. Esta atenuación obedece según los autores al deseo de minimizar algún efecto negativo en la relación interpersonal entre profesor y alumno.

Otro estudio interesante es el realizado en el ámbito latinoamericano por Lucía Natale (2013) dentro de la corriente de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 2004) y del Análisis Pragmático del Discurso (Menéndez 2000). En su investigación, Natale presenta un análisis de las distintas estrategias discursivas empleadas por docentes universitarios que dictan materias de contenido en diferentes carreras en una universidad pública argentina. La autora clasifica los comentarios no en tres sino en ocho categorías pragmáticas: Aceptar, Rechazar, Ajustar, Discutir, Empujar, Solicitar ampliación de la información, Sugerir lecturas y Guiar la producción escrita². A partir de esta clasificación, la autora encuentra que la mayoría de categorías que incluyen una valoración negativa no eran formuladas de forma directa, lo que proporciona un resultado muy similar al de Hyland y Hyland (2001). Sin embargo, a diferencia de estos autores, quienes asocian sus resultados a cuestiones pedagógicas como si se logra o

² La categoría Aceptar es una evaluación positiva que representa la aceptación a una respuesta dada por el estudiante que puede manifestarse en expresiones como por ejemplo “interesante” o “muy bien”. La categoría Rechazar, por otro lado, es una evaluación negativa no mitigada como se puede ver en los siguientes ejemplos: “¡error!” o “incorrecto”. La tercera categoría es Ajustar a través de la cual se demanda una respuesta más precisa que la presentada por el alumno. Algunos ejemplos de esta categoría son las preguntas que cuestionan parte de lo dicho por el alumno (ej. “¿en su organización?”). La cuarta estrategia es Discutir, la cual también implica una evaluación negativa que cuestiona la veracidad de una idea o conjunto de ideas sin rechazarlas abiertamente “¿están seguros de que estamos frente a un modelo de problematización en las capacitaciones? Si es así, justifiquen por qué”. La quinta estrategia es Empujar. Esta categoría implica dos evaluaciones simultáneamente: una positiva y otra negativa. Como en el siguiente ejemplo: “Muy bien. Es importante plantear el problema antes de comenzar el desarrollo. Sin embargo, el planteo es demasiado escueto”. La sexta es Solicitar ampliación de la información. Esta categoría implica una evaluación negativa en una escala de lo completo/incompleto, por ejemplo, el siguiente comentario “¿Por qué? Fundamental”. La séptima estrategia llamada Sugerir lecturas tiene como objeto indicar las lecturas de fuentes bibliográficas no abordadas por los estudiantes, ej. “Ojo, hay mucho más material. Revisar la unidad entera. Ver trabajo Cantero, Terigi, Padawer. Todos pertinentes para este tema.” La octava estrategia es Guiar la producción escrita. Esta estrategia se realiza mediante órdenes que indican qué cambios se deben realizar. Un ejemplo de este tipo de retroalimentación es el siguiente: “Hacer una breve descripción de cuáles fueron las dimensiones y cuáles son las cuestiones a las que cada dimensión pretendía dar respuesta.”

no entender el comentario, Natale (2013) sugiere una relación con conceptos como poder y solidaridad, aunque no profundiza mucho en ello.

El último referente para nuestra investigación es el trabajo de Ivanic, Clark, Rimmershaw (2000), que si bien es anterior a las publicaciones de Hyland y Hyland (2001), y de Natale (2013), lo presentamos en último lugar, pues se encuentra dentro del marco epistemológico e ideológico de nuestro estudio: la Literacidad Académica. En este trabajo las autoras presentan el resultado del análisis de los comentarios de nueve profesores de dos universidades, una inglesa y una africana: cinco de los profesores dictaban cursos pertenecientes al área de sociales, mientras que los cuatro restantes eran profesores de EAP (English for Academic Purposes). El objetivo del análisis de las autoras fue básicamente identificar las diferentes formas en las cuales los profesores responden a sus alumnos en sus ensayos y revelar algunos de los mensajes que estas retroalimentaciones llevan consigo. De acuerdo a las autoras, la manera en la cual se redacten las retroalimentaciones puede transmitir tres tipos de mensajes: 1) mensajes acerca de los alumnos, 2) acerca de la escritura académica, y 3) acerca de los valores y creencias de la institución universitaria.

En primer lugar, con respecto al mensaje que se trasmite sobre los alumnos, las autoras explican que en la mayoría de universidades existe una ideología que sostiene la idea de que los profesores son superiores a sus estudiantes. Esta creencia sobre la superioridad de los docentes, según Ivanic, Clark y Rimmershaw, tendría consecuencias en las concepciones que los alumnos se hacen de sí mismos. Los autores mencionan que al recibir comentarios negativos acerca de su escritura un alumno va a trasladar la crítica hacia sí mismo. De esta manera, interpretará que un comentario como “Lo que tú escribes es inadecuado” puede significar “Tú eres inadecuado”. Según las autoras, esto puede aumentar el sentido de inseguridad y bajar la autoestima de los estudiantes. El escenario ideal que las investigadoras proponen es que los comentarios contribuyan a

incrementar el sentido de membresía de los alumnos a la comunidad universitaria, en lugar de fomentar su marginación.

Por otro lado, la forma en la cual se escriban los comentarios y el hecho de colocar una nota o no, de acuerdo a las autoras, también envía un mensaje acerca de qué es la escritura de un estudiante universitario. Cuando un profesor coloca una nota, las autoras afirman que se envía el mensaje de que la escritura es un objeto que puede ser medido y que escribir es la única forma que los alumnos tienen de demostrar que saben, que son inteligentes o que se han esforzado. Así mismo, cuando la responsabilidad de colocar la nota recae únicamente en el profesor, lo que se está diciendo es que el docente es el único que puede evaluar los textos de los alumnos. Las autoras afirman, por el contrario, que los escritos de los alumnos pueden ser más bien disparadores para generar debates entre los alumnos y profesores, y no solo vistos como objetos a evaluar. Además, señalan que los profesores no son los únicos que pueden leer los textos de los estudiantes, sino que también otros alumnos pueden asumir esa tarea.

Por último, los comentarios transmiten también mensajes acerca de la concepción del conocimiento en la universidad. Algunas retroalimentaciones, de acuerdo a las autoras, crean la impresión de que existen respuestas buenas o malas, lo que implicaría que el conocimiento es un conjunto de elementos objetivos. La sugerencia que dan las autoras es que los profesores deben tomar en cuenta los puntos de vista de los alumnos y, al mismo tiempo, presentar sus ideas también como puntos de vista. De esta manera, se representaría al conocimiento como subjetivo³ y susceptible a ser discutido.

³ Entre otras influencias, la literacidad crítica se nutre de la Escuela de Frankfurt y del postestructuralismo. La primera corriente rechaza las pretensiones de objetividad absoluta del positivismo científico; y la segunda, a partir de las investigaciones históricas de Michel Foucault sostiene que muchos conceptos que se toman como “naturales” en una determinada época, por ejemplo, el sexo o la locura, son impuestos por las instituciones y no se han mantenido estables a lo largo del tiempo (Cassany y Castella 2010: 357-358).

4. METODOLOGÍA

4.1. Recojo de información

El trabajo de campo se realizó durante el semestre 2015-2 en una universidad particular limeña. Se eligieron tres aulas de cursos distintos pertenecientes al segundo semestre de estudios. Trabajamos con un profesor del curso de Ética, un profesor del curso de Historia y una docente del curso de Lengua. Si bien la variedad de las disciplinas elegidas y el número limitado de salones no nos permitió postular correlaciones necesarias entre los tipos de retroalimentación y las distintas áreas del conocimiento que se imparten en la universidad, nuestro interés era reunir una muestra que recrease de la manera más cercana posible los diferentes estilos de retroalimentación a los cuales son expuestos los alumnos durante su primer año de estudios.

Para el recojo de los exámenes se contó con la autorización de la dirección de Humanidades de la universidad, así como con el consentimiento de los alumnos y profesores participantes. Con el apoyo de los docentes de los tres cursos se reunieron tanto los exámenes parciales y finales, pero decidimos concentrar esta investigación en los exámenes parciales, pues la retroalimentación en estos involucra, a diferencia de lo que sucede con los exámenes finales, el riesgo de construir barreras interpersonales entre el profesor y el alumno que perjudiquen el proceso de enseñanza aprendizaje que se encuentra en una fase intermedia.

Además de los exámenes parciales, se recolectó a través de una encuesta a los alumnos algunos datos sociolingüísticos relevantes. Se reunió información sobre la modalidad de ingreso, edad, formación de los padres, el lugar de procedencia del centro de estudios secundarios de los estudiantes, así como información acerca de las diferentes lenguas que hablan los alumnos. Para esta investigación decidimos que el

criterio central para dividir el salón en dos grupos fuera la modalidad de admisión, puesto que al conocer esta podríamos identificar los exámenes que le pertenecían a los alumnos más vulnerables dentro de la estructura social, es decir, los alumnos de Beca18⁴.

Por último, también realizamos entrevistas semiestructuradas a los tres profesores. Las preguntas tuvieron como objetivo indagar cuáles eran las percepciones que los profesores tenían acerca de la práctica de las retroalimentaciones: por qué pensaban que era importante retroalimentar; si realizaban alguna diferencia al momento de realizar esta práctica entre los alumnos de Beca 18 y los otros alumnos; qué estrategias empleaban para matizar sus comentarios; y qué expectativas tenían sobre lo que los alumnos deberían hacer con su retroalimentación. Estas entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos aproximadamente y se realizaron al finalizar el semestre 2016-2.

4.2. Descripción del corpus

Como ya se mencionó, para analizar las retroalimentaciones que brindan los profesores sobre la escritura de los alumnos decidimos analizar los exámenes parciales de los estudiantes que voluntariamente decidieron participar en esta investigación. Podemos definir junto con Navarro (2014) al examen presencial como un tipo de género textual de formación científico-académica que es muy utilizado en el medio universitario,

⁴ La situación de vulnerabilidad es determinada por el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), que es la entidad estatal que evalúa la situación de pobreza de los estudiantes de Beca18. El SISFOH, a diferencia de otras mediciones, toma en cuenta varios factores relacionados con la calidad de vida de las personas y no únicamente los ingresos económicos. Para acercarnos a entender las condiciones en las cuales subsiste un alumno del programa de Beca 18, recogemos un ejemplo brindado por el Ministerio de Economía y Finanzas (2007) en donde se muestra alguna de las posibles características que posee la vivienda de un hogar en extrema pobreza: paredes de adobe, techo de planchas de calamina, piso de tierra, ausencia de aparatos electrodomésticos, carencia de energía eléctrica y utilización de velas para alumbrarse; así mismo, factores como el nivel educativo del jefe de hogar y el número de personas que duermen en una habitación, también son tomados en cuenta.

principalmente, en el pregrado (12). Los exámenes a diferencia de otros textos de formación que siguen la filosofía de la escritura como proceso⁵ (Hayes y Flower 1980) son evaluados y retroalimentados por el profesor en una única ocasión y tienen, como producto, carácter definitorio con respecto a la nota.

Los exámenes parciales que forman parte de nuestra data fueron tomados de manera presencial durante las horas de clase. La duración de la prueba en los tres casos no excedió las dos horas. Estas evaluaciones pertenecen a cursos que persiguen objetivos académicos diversos. Por un lado, Historia es una asignatura que pretende dar una visión panorámica de ciertos procesos históricos que se presentaron a partir del origen de la cultura andina y que continuaron hasta finales de la colonia. Por otro lado, el curso de Ética plantea la discusión de algunos criterios morales relacionados con el bien común y la ciudadanía; y, por último, el curso de Lengua es un curso que tiene como propósito mejorar la comunicación escrita enfocándose en la producción de textos argumentativos. Los dos primeros cursos pertenecen a las llamadas asignaturas de contenido, mientras que el curso de Lengua es propiamente un curso de escritura académica. A pesar de estas diferencias, las tres evaluaciones parciales poseen consignas para desarrollar que deben ser contestadas siguiendo las convenciones propias de la literacidad ensayística⁶.

4.3. Caracterización sociolingüística de los estudiantes

Cada una de las aulas en las cuales se realizó la investigación estaba compuesta originalmente por entre 25 y 30 alumnos. De total de alumnos en las tres aulas aceptaron

⁵ Los trabajos que se insertan dentro de la filosofía de la escritura como proceso son entregados en varias etapas y retroalimentados en varias ocasiones.

⁶ Es necesario distinguir la diferencia entre las nociones de ensayo y de la literacidad ensayística. El ensayo es un género textual, mientras que la literacidad ensayística es una forma particular de usar el lenguaje propio de los contextos universitarios. La literacidad ensayística se utiliza en los exámenes, en las reseñas, en las monografías, ponencias y en lo que propiamente se conoce como ensayo.

participar en nuestro estudio 71 estudiantes. En cada salón, se podía encontrar a estudiantes becados por el programa Beca 18 y a estudiantes que obtuvieron el ingreso a la universidad por otros mecanismos más convencionales. El total de alumnos participantes del programa Beca 18 fue 29, mientras que los alumnos que ingresaron a través de otras modalidades de admisión sumaron 42. En el cuadro 1, se presenta la cantidad y la proporción de los alumnos del programa Beca 18 en comparación con los alumnos que ingresaron a través de otras modalidades de admisión en cada una de las aulas en las cuales se llevó a cabo este estudio.

Cuadro 1: Cantidad y porcentaje de alumnos de acuerdo a la modalidad de ingreso

Aula	# de alumnos con otras modalidades de ingreso	% de alumnos con otras modalidades de ingreso	# de alumnos que ingresaron a través del Programa Beca 18	% de alumnos que ingresaron a través del Programa Beca 18	Total de alumnos participantes por aula
Historia	18	66.66%	9	33.33%	27
Ética	11	47.82%	12	52.17%	23
Lengua	13	61.09%	8	38.09%	21
Total	42		29		71

La mayoría de los alumnos de Beca 18 pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Solo el 10% de los padres de estos alumnos han asistido a la universidad, mientras que en el grupo de los alumnos con otras modalidades de ingreso el 60% de los padres cuentan con estudios universitarios. El ser alumnos pertenecientes a entornos familiares con niveles de instrucción solo primario o secundario coloca en una desventaja a estos alumnos, debido a que, como mencionamos anteriormente, los hábitos, actitudes, formas de expresarse y valores que imperan en la cultura universitaria son ajenos a estas familias. En cambio, los estudiantes con un historial universitario familiar tendrían el camino más llano, pues el capital cultural adquirido por los padres durante la educación terciaria es heredado por sus hijos (Bourdieu y Passeron, 2003).

Otro dato importante recogido en nuestro estudio es el total de alumnos bilingües quechua castellano matriculados en estas aulas. La mayoría de estos estudiantes se encuentran entre los alumnos de Beca 18, solo 4 de ellos pertenecen al grupo de alumnos que obtuvieron el ingreso a través de otras modalidades. En cambio, del total de los alumnos de Beca 18 que participaron en este estudio, el 62% de estudiantes son bilingües castellano quechua. Como se sabe, el hecho de hablar o escribir el castellano con rasgos que denoten una influencia del quechua es fuente de estigmatización e instrumento de discriminación en nuestra sociedad. Injustamente, los rasgos del castellano andino (Cerrón-Palómimo 2003) a lo largo de la historia han sido relacionados con características negativas como la ignorancia o la falta de inteligencia (Pérez, Acurio y Bendezú 2008; Pérez y Zavala 2010). Esto sumado a la baja calidad de la escolaridad estatal, la cual ha sido la modalidad de educación que han recibido todos los participantes del programa Beca 18, nos presenta un capital cultural poco valorado dentro de la academia. En el siguiente cuadro, mostramos el número de alumnos del programa Beca 18 en los tres salones e indicamos la cantidad de alumnos bilingües por sección.

Cuadro 2: Número y porcentaje de alumnos bilingües por sección

	Total de alumnos del programa Beca 18	Alumnos bilingües castellano quechua del programa Beca 18	Porcentaje de alumnos del programa Beca 18 bilingües castellano quechua por aula
Historia	9	9	100%
Ética	12	9	75%
Lengua	8	0	0%

Como se puede apreciar en el Cuadro 2 la cantidad de alumnos bilingües castellano quechua del programa Beca 18 es diferente en cada aula. En el caso de Historia, todo el alumnado de Beca 18 son bilingües quechua castellano, por el contrario, en el caso

del curso de Lengua ningún alumno del programa lo es. Por último, en el caso del aula de Ética, el 75% de los alumnos, es decir, casi todos los estudiantes del programa son bilingües en quechua. Por los elementos descritos, consideramos que el capital económico, recordemos que los alumnos del programa Beca18 provienen de entornos pobres o extremadamente pobres, sumado al capital cultural y lingüístico de estos estudiantes colocan a la población estudiantil del programa Beca18 en una condición de alto riesgo académico en cuanto a la permanencia de estos alumnos en la universidad.

4.4. Descripción de la institución y de los profesores

La universidad donde se llevó a cabo nuestra investigación es una institución particular sin fines de lucro. Esta universidad cuenta con un prestigio ganado por su carácter humanista y por tener entre sus lineamientos rectores la búsqueda de la transformación social del país, así como el respeto por la diversidad cultural. En ese contexto tanto los profesores y las autoridades desde un primer momento nos brindaron facilidades para llevar a cabo nuestra investigación. Debido a esta vocación humanista, esta universidad resulta ser un lugar atractivo de trabajo para gran parte de la élite intelectual en Lima quienes ven en esta casa de estudios un espacio interesante de exploración académica.

En cuanto a los profesores que nos apoyaron en esta investigación los tres son docentes del área de Humanidades, con especialidades en Historia, Filosofía y Lingüística, y con más de 15 años de experiencia en el campo de la docencia universitaria. Actualmente, la profesora de Lengua se encuentra retirada, mientras que los profesores de los cursos de contenido son profesores de planta: uno de la universidad donde se llevó a cabo el estudio y el segundo en otra universidad particular también de bastante prestigio.

En relación a los aspectos económicos, a pesar de ser una institución privada, esta universidad no se caracteriza por ser una entidad exclusiva para las clases altas. Sus estudiantes suelen provenir de la clase media, clase media baja y de sectores emergentes. A pesar de ello, sigue siendo un espacio inaccesible en términos económicos para un alumno de los sectores más empobrecidos, como es el caso de los alumnos de Beca 18. El costo del valor de una boleta mensual de un alumno promedio en esta universidad equivale casi a la mitad de un sueldo mínimo en el Perú. Teniendo en cuenta ello, el acceso de un alumno del programa Beca 18 a esta institución sería imposible sin el apoyo de la subvención que le otorga el Estado.

5. ANÁLISIS

5.1. Preferencia por la edición

En nuestro corpus encontramos dos tipos de retroalimentaciones: las ediciones y los comentarios. Las ediciones, por un lado, son las intervenciones que realizan los profesores sobre el texto del alumno con el objetivo de darle una forma determinada a la escritura. En las ediciones, el profesor se adueña de las palabras y las reescribe. En cambio, en los comentarios, el docente retroalimenta desde su posición como interlocutor y no toma el lugar del alumno. Las ediciones que realizan los profesores incluyen desde agregar palabras, tachar palabras o frases enteras hasta completar ideas como si el profesor estuviera escribiendo el examen. Las ediciones que hemos ubicado en nuestro corpus pueden ser de cuatro tipos a) ortográfica y de puntuación b) lingüística c) gráfica o d) lingüística y gráfica al mismo tiempo. La primera agrega o elimina tildes, signos de puntuación y letras mal escritas según la normativa tradicional; la segunda agrega palabras, pero sin utilizar ningún tipo de signo gráfico; la tercera, la gráfica utiliza principalmente tachas para eliminar palabras, en este caso, no se agrega ningún elemento lingüístico. Por último, encontramos, la edición lingüística y gráfica. En

ella, se utiliza tanto los recursos gráficos como los lingüísticos. En estos casos, se tacha y se reescribe parte del texto. A continuación, presentamos algunos ejemplos de estas ediciones, las cuales fueron encontradas en los exámenes de Ética y en los de Lengua, pero no así en el de Historia.

Cuadro 3: Tipos de ediciones

Tipo de edición	Ejemplo
Edición ortográfica y de puntuación	<p><i>En la ciudad de Lima, existen cada vez más edificios multifamiliares, que espacios públicos, en donde las personas puedan desestresarse y respirar aire puro.</i></p>
Edición lingüística	<p><i>Por ejemplo, en el Perú, para elecciones de los presidentes toda la población tiene el derecho de votar o elegir a su gobierno.</i></p>
Edición gráfica	<p><i>Este paradigma sigue las tradiciones, basado en una norma de valores, que son las acciones virtuosas y establecidas por una comunidad para tener una mejor manera de vivir.</i></p>
Edición lingüística y gráfica	<p><i>En el caso contrario, o sea es decir el vicio del exceso hubiera sido reclamar por el maltrato que recibe y probablemente lo hubieran aniquilado rápidamente.</i></p>

Al comparar los tres exámenes parciales, detectamos que el mayor número de ediciones fueron realizadas por el profesor del curso de Ética. El promedio de ediciones aquí fue de 30. Le siguió la profesora del curso de Lengua con 6 ediciones en promedio por prueba, seguida por el docente del curso de Historia en donde no se realizaron ediciones. El trabajo de edición del profesor de Ética y de la profesora de Lengua estuvo enfocado en subsanar la escritura en los aspectos más formales como son la tildación, la puntuación, la elipsis de palabras, el léxico informal, la ausencia de conectores, etc.

En el cuadro 4, mostramos el promedio de ediciones realizadas a los alumnos de Beca 18 por el profesor de Ética, así como el promedio de ediciones para el resto de estudiantes.

Cuadro 4: Promedio de ediciones en el curso de Ética

Promedio de ediciones por grupos en el salón de Ética	Promedio
Beca 18	50.9
Otras modalidades de ingreso	23.36

En promedio, los alumnos de Beca 18 del curso de Ética recibieron 50.9 ediciones por examen, mientras que los alumnos con otras modalidades de ingreso 23.36 ediciones por prueba. Esto indicaría que un alumno de Beca 18 tuvo en promedio el doble de ediciones en este curso que el resto de alumnos en el salón.

En el aula de Ética, fue donde encontramos mayores diferencias lingüísticas y sociales entre el grupo de alumnos del programa Beca 18 y el grupo que ingresaron a través de otras modalidades de admisión. En primer lugar, la mayoría de los alumnos de Beca 18 eran bilingües quechua castellano, solo dos eran monolingües castellano, mientras que los alumnos con otras modalidades de ingreso, en su totalidad, eran hablantes de castellano y no hablaban ninguna lengua andina. Otra diferencia que encontramos fue que casi todos los alumnos de Beca 18 de este salón provenían del departamento de Apurímac, el departamento más pobre del Perú, mientras que el resto de alumnos eran de la costa, principalmente de Lima, la capital. Por último, todos los alumnos becados que participaron en nuestra investigación en esta aula eran mujeres (12 alumnas), mientras que en el segundo grupo había tanto hombres como mujeres, aunque la mayoría era población masculina (6 alumnos, 4 alumnas)⁷.

⁷ Ver los detalles en los cuadros 1 y 2 de la sección anexos.

Desde la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; 1991), se afirma que diferentes estructuras sociales, como la raza, la clase, el género, etc., confluyen para crear experiencias de opresión específicas para determinados grupos. Así, el ser bilingüe en quechua, provenir de un origen social empobrecido y ser mujer, como en el caso del grupo de alumnas de Beca 18 en el aula de Ética, son factores que se intersectan, y que funcionan como sistemas de opresión simultáneos que desempoderan a estas estudiantes de una manera particular y con una intensidad distinta a la que podrían sufrir otros grupos como por ejemplo las y los jóvenes monolingües, limeños, de clase media o clase media baja incluso. Para entender el significado de las ediciones, reproducimos un extracto del examen de una de las alumnas que recibió mayor número de este tipo de retroalimentaciones.

de vista

Este tres personajes tratan de distintos puntos, por ejemplo, el sargento ve las cosas que hacen Steinlauf y a Primo Live. Estos dos personajes se trata de distintas formas en el campo de concentración. El primo levi paso muchas desgracias hasta vio el finfierno. Después de todo, el primo live sobre sale de los propresos, incluso, ayudo a personas que estaba pasando lo mismo.

Visualmente, una edición como la que mostramos si se repite, como sucedió, en todos los párrafos del examen puede resultar abrumadora. Por la cantidad de ediciones, podemos observar que existe una gran diferencia entre el texto que el profesor espera se escriba en términos formales y el texto que realmente produce la estudiante. Es muy probable que una edición como la presentada pueda ocasionar inseguridad en la alumna la próxima vez que ella rinda una evaluación y que, contrario a lo que se desea, las ediciones no refuercen su identidad como universitaria, sino que contribuyan negativamente a su autopercepción en términos de eficiencia más allá de la nota. Esto nos invita a cuestionarnos acerca de qué tan necesaria es una edición de este tipo cuando estamos hablando de una población altamente vulnerable en términos de

desempoderamiento. Consideramos que las instituciones universitarias deberían fomentar el reconocimiento de la dimensión política de las retroalimentaciones teniendo en cuenta dos factores, por un lado, que estas cumplen un rol en el crecimiento académico de los grupos sociales desfavorecidos (Connors y Lunsford 1993) y, que, por otro lado, como lo mostró la investigación de Zak (1990), comentar de manera positiva y obviar señalar los errores puede aportar a que los alumnos ganen autoridad sobre su escritura.

Consideramos que como parte del reconocimiento de la dimensión política que poseen las retroalimentaciones, en este caso, las autoridades de la universidad deberían brindar información a los profesores acerca de quiénes son los alumnos de Beca18. Sin embargo, los docentes que participaron en nuestra investigación mencionaron en las entrevistas que la universidad no les informa acerca de quiénes son los alumnos que pertenecen a este programa. Esta medida no es cuestionada por los profesores quienes consideran que el no realizar distinciones es la manera más justa de tratar a los estudiantes:

Profesor de Historia: yo siento que eso es una muestra de respeto hacia ellos, tratarlos de la misma manera que al resto.

Profesora de Lengua: no creo que los chicos de Beca 18 fueran los únicos que tuvieran dificultades, había chicos que estaban prácticamente al mismo nivel que los chicos de Beca 18.

Profesor de Ética: ¿De Beca 18? No, no haría el corte por ese lado, al menos de la experiencia que tengo. O sea sí, más bien sí distingo estudiantes que no tienen algunas capacidades consolidadas de otros que sí las tienen y sí, al menos.

Detrás de la política de la universidad de no informar a los profesores quiénes son alumnos de Beca 18 se encuentra la idea de tratar a todos los estudiantes de manera equitativa. Esta práctica invisibiliza las diferencias de partida que existe entre estos dos grupos a favor de un supuesto trato igualitario. Las consecuencias de esta invisibilización se observan particularmente en las ediciones, en donde algunos profesores, preocupados por corregir la mayor cantidad posible de errores sin saberlo

pueden marcar gran parte del examen, principalmente, de los alumnos más vulnerables, dejando de lado la dimensión política de la retroalimentación, a través de la cual se vincula un examen con un estudiante, en particular, y a este con la estructura social de la cual proviene.

En el curso de Lengua, las ediciones de la profesora comparadas con las del profesor de Ética son más moderadas en cuanto a la cantidad. La profesora de Lengua realiza 6.6 ediciones en promedio en el salón, mientras que el profesor de Ética tuvo un rango de edición de 30 por examen en su aula. Si dividimos el salón de Lengua entre los alumnos de Beca 18 y los alumnos que ingresaron a través de una modalidad más convencional, como lo hicimos en el caso de Ética, observamos que los alumnos de Beca 18 recibieron en promedio 8 ediciones en cada examen, mientras que los alumnos de otras modalidades de ingreso 5.8 ediciones por evaluación.

Cuadro 5: Promedio de ediciones en el curso de Lengua

Promedio de ediciones por grupos en el salón de Lengua	Promedio
Beca 18	8
Otras modalidades de ingreso	5.8

Como sucede en el curso de Ética, el número de ediciones en el caso de los alumnos del Programa Beca 18 es superior. Aunque si bien es cierto la distancia es menor que en el caso de Ética, los alumnos becados tienen mayores probabilidades de ser editados en promedio que los demás alumnos. Esto sucede incluso en un aula como la de Lengua en donde los alumnos en ambos grupos en su mayoría son monolingües castellano⁸. Ello quiere decir que las diferencias se pueden seguir dando incluso cuando ambos grupos son mayoritariamente monolingües. Por lo tanto, el bilingüismo en lengua indígena no es el único factor de desempoderamiento, sino también el tipo de

⁸ Ver los detalles en los cuadros 3 y 4 de la sección anexos.

socialización en escritura académica que se ha dado en el hogar y en la escuela en los sectores menos favorecidos.

En el curso de Lengua, además, no solo las ediciones se centrarían en este aspecto formal de la corrección. También los comentarios estarían enfocados en lo que dentro del modelo de las habilidades se llaman las características más superficiales del lenguaje escrito, es decir, el vocabulario, la estructura oracional, la gramática y la puntuación (Lea y Street 1998b, Brice Heath y Street 2008). El análisis de los comentarios evidenció que estos rasgos superficiales parecen cobrar mucha importancia dentro de las habilidades que deben ser adquiridas en el curso de Lengua. Priorizar en estos aspectos principalmente proporciona la idea que las habilidades más relevantes que deben ser adquiridas para escribir académicamente sería colocar puntos y comas de acuerdo a la normativa.

El hecho de que ambos profesores, tanto en Lengua como en Ética, en su retroalimentación tomen atención a estos rasgos proviene de una concepción específica de la escritura académica en la cual esta es un conocimiento externo a cada disciplina. Concentrarse en la enseñanza de estos rasgos produce que los alumnos y los profesores se concentren en la enseñanza y aprendizaje de ciertas reglas y dejen de lado otras habilidades más relacionadas con la construcción del conocimiento y con la forma de ver el mundo desde cada disciplina. Un ejemplo de ese tipo de conocimiento que va más allá de los aspectos formales es al que hace mención el profesor de Historia:

Hay un problema de claridad de conceptos, no de los conceptos que yo he vertido necesariamente, sino cómo te expresas, con qué conceptos y de repente, yo me esfuerzo en nunca utilizar, estamos hablando de Historia, estamos hablando de personajes que pueden ser vistos como buenos o malos, benefactores, no benefactores, benévolos, malévolos y yo justamente hago hincapié en evitar los juicios valorativos y bueno la Historia es un tema sensible, pero cómo les cuesta a los muchachos dejar los juicios valorativos en las respuesta, los españoles malos y cosas así, es impresionante. Eso diría que es

algo también que todos los años hay que trabajar duro para romper esa forma binaria de concepción de la respuesta.

Para el profesor de Historia, una de las grandes dificultades de sus estudiantes es que estos puedan escribir sin dar juicios valorativos, por ejemplo; sin decir, los españoles fueron malos y los incas buenos, lo que sería una manera simplista de abordar una respuesta en ese curso. Si bien el profesor puede decir en clase que se debe evitar este tipo de juicios y los alumnos incluso logren entenderlo, es probable que ellos no estén familiarizados con descripciones que eviten los juicios explícitos. El conocimiento al cual hace alusión el profesor de Historia no se refiere a datos, fechas, autores, o corrientes, tampoco a la utilización de puntos y comas, sino a formas de construir un discurso escrito que no se toma en cuenta como parte de la enseñanza del aprender a escribir y que tampoco se toma en cuenta en los cursos de Historia.

5.2. Prevalencia de la evaluación negativa

Como se mostró en los antecedentes, los comentarios pueden cumplir otras funciones además de señalar el error o la falla en los textos (Hyland y Hyland 2001; Zak 1990; Natale 2013, 2014; Ivanic y otros 2000). Consideramos que las diferentes funciones presentadas en los antecedentes pueden, siguiendo la Teoría de la Valoración (Martin y White 2005; White 2001), subsumirse, con el fin de enfatizar su significado interpersonal, en dos grandes grupos: en evaluaciones positivas y evaluaciones negativas. De esta manera, podemos dar cuenta de la forma en la cual se despliegan los significados relacionados con la desaprobación o aprobación en las retroalimentaciones en nuestro corpus.

Cuadro 6: Funciones de las retroalimentaciones

Teoría de la Valoración	Hyland y Hyland (2001)	Natale (2013) (2014)	Ivanic y otros (2000)
Valoración positiva	Halago	Aceptar	Explicar la fortaleza
Valoración negativa	Crítica Sugerencia	Rechazar Ajustar Discutir Empujar Solicitar ampliación de información Sugerir lecturas Guiar la producción escrita	Explicar la debilidad Corregir y editar al estudiante Evaluar el parecido de la respuesta con la respuesta ideal del profesor Entablar un diálogo con el alumno Dar consejo para escribir la próxima vez Dar consejo para reescribir

La evaluación, también estudiada bajo el nombre de valoración (Martin y White 2005), es un fenómeno discursivo que puede manifestarse tanto de manera explícita como implícita. De manera explícita, se manifiesta a través de recursos léxicos gramaticales como los adjetivos o los adverbios, y de forma implícita a través de diferentes recursos discursivos que se desambiguan a través del contexto y a partir de los presupuestos e inferencias situacionales y culturales que el hablante/escritor u oyente/lector comparten. La evaluación o valoración solo puede ser estudiada desde una posición que tome en consideración las diferentes opciones de la lengua en el contexto textual, la situación en la que se emite el mensaje, así como los factores ideológicos y sociohistóricos donde se produce el enunciado (Navarro 2013, Hood y Martin 2005).

La evaluación opera atribuyendo valores dentro de diferentes escalas como lo positivo y lo negativo, lo probable y lo improbable, lo obligatorio y lo optativo. En nuestros datos, hemos observado que los diferentes tipos de evaluaciones pueden describirse bajo el criterio de lo positivo y lo negativo. El número de valoraciones positivas y negativas encontradas en nuestro corpus en cada grupo de exámenes parciales se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 7: Porcentaje de evaluación positiva y negativa por curso

	Evaluación positiva	Evaluación Negativa
Historia	12%	88%
Ética	6.6%	93.4%
Lengua	0%	100%

Como observamos, las valoraciones positivas fueron bastante escasas en los tres cursos, incluso en el curso de Lengua no se brindó ninguna retroalimentación positiva. En el caso del profesor de Historia, se encontró que el 88% de los comentarios eran evaluaciones negativas y que solo el 12% de los comentarios fueron elaborados en términos positivos. Este porcentaje es el número más alto entre estos tres profesores en cuanto a este último tipo de valoraciones. A pesar de que el profesor de Historia, fue quien más retroalimentaciones positivas realizó en sus exámenes, ninguno de sus comentarios positivos estuvo dirigido a los alumnos del Programa Beca18. La función principal de los comentarios positivos redactados por el profesor de Historia fue validar, o lo que Natale (2013) llama aceptar, la respuesta del alumno. Esta validación se llevó a cabo a través de la utilización de adjetivos y adverbios positivos como en **Bien** (H18b), **Buen trabajo** (H20b) y **Muy bien** (H21a).

En cuanto al profesor de Ética, este docente fue el único que escribió comentarios positivos a los alumnos de Beca 18. De los 15 comentarios positivos escritos por él, 4 comentarios fueron dirigidos a tres alumnos de Beca18, mientras que los otros 11 comentarios positivos fueron distribuidos entre 5 alumnos de otras modalidades de ingreso. Estos comentarios también cumplieron la función principalmente de validar la escritura del alumno, a través de la locución adverbial **OK!**, la cual se utilizó para admitir y aceptar la respuesta o parte de esta.

En los tres cursos analizados, ninguno de los profesores, para retroalimentar positivamente, empleó otras estrategias, además de la validación. Teniendo en cuenta el estudio de Zak (1990), que muestra que los alumnos pueden ganar más autoridad sobre sus textos si reciben retroalimentaciones positivas, consideramos que los docentes podrían realizar más comentarios positivos. Entre las posibilidades para retroalimentar positivamente se puede elegir, por ejemplo, explicar la fortaleza de la respuesta (Ivanic y otros 2000) o halagar al alumno (Hyland y Hyland 2001, 2010). Estrategias como estas, además de admitir la respuesta del alumno, ayudan al estudiante a ser consciente de las elecciones acertadas realizadas al momento de redactar, refuerzan sus prácticas de escritura, y, al mismo tiempo, pueden promover el gusto por la escritura académica.

Con respecto a los comentarios negativos, como ya habíamos mencionado, estos son los que más abundan en los tres exámenes parciales. En nuestra data pudimos identificar tres de las categorías planteadas por Natale (2013): rechazar, guiar la producción escrita y solicitar ampliación de la información.

a. Rechazar

De acuerdo a Natale (2013), la categoría rechazar implica no admitir o contradecir la respuesta del alumno de manera directa. En nuestro corpus encontramos que este tipo de rechazo explícito se realiza a través de tres tipos de estrategias lingüísticas: la utilización el adverbio negativo *no*, la utilización de calificativos negativos, y a través de la utilización del verbo *faltar*. Todos los profesores utilizaron la estrategia rechazar para evaluar negativamente la escritura de sus alumnos.

Historia

El sol no es la única divinidad allí (H19d)

Incorrecto (H1e)

Ética

No puede ser amoral (E12t)

No es un ejemplo que se corresponda con la respuesta anterior (E16z).

Lengua

No hay división entre párrafos y argumentos (L2g)

Redacción confusa (L18c)

Falta concordancia (L1g)

A pesar que Natale, considera que el rechazo se da de manera explícita a través de un ítem léxico (ej. negación, adjetivo negativo, etc.), se pudo observar en nuestro corpus que el rechazo puede darse de manera implícita también. Algunos casos que se presentaron en menor cantidad y que significaron un reto en la clasificación, pues no contenían elementos léxicos explícitos de rechazo, fueron las explicaciones que contradecían la respuesta del alumno. Estas se dieron principalmente en el curso de Ética. Por ejemplo, los siguientes comentarios “Esto corresponde a la virtud de la valentía” (E12i) o “La virtud es conocimiento” (E4q) son ejemplos en los cuales se rechaza una respuesta o parte de ella de manera indirecta contradiciendo lo que dice el alumno sin utilizar un ítem léxico negativo explícito.

En general, en el caso de la categoría rechazar, el profesor se representa como el juez de lo que puede ser admitido o no, ya sea como información o como forma de expresarse, en el curso. El alumno, por otro lado, es representado como quien ofrece un producto u objeto que puede ser rechazado o aceptado.

b. Guiar la producción escrita

Otro tipo de comentario con valoración negativa encontrado en nuestra data son las órdenes. Estas implican una valoración negativa subyacente, pues indican que la escritura debe ser modificada en algún sentido. Natale (2013) menciona que los comentarios dentro de esta categoría exigen “la reformulación, el cambio de ubicación, el agregado o la eliminación del segmento de un texto” (90). Este tipo de comentarios fueron encontrados en el curso de Historia y Ética.

Historia

Revisar (H1f)

Mayor explicación (H17b)

Explicar mejor como funciona (H27a)

Ética

Amplíe! (E11m)

Explique! (E17k)

Revise sus apuntes (E18k)

En este caso, el profesor se representa como autoridad que dirige la escritura del estudiante, el alumno, por otro lado, es representado como un subalterno sin autoridad sobre su texto.

c. Solicitar ampliación de la información

Esta categoría implica una evaluación negativa, debido a que indirectamente señala que la información del texto se ha presentado de manera incompleta. La realización de esta

categoría se lleva a cabo a través de preguntas (Natale 2013: 89). El profesor que realizó más evaluaciones de este tipo fue el profesor de Ética.

Ética

¿Cómo se da este proceso y cuál es la importancia de la relación con el otro? (E1a)

¿Cuál es la importancia de la relación con los demás? (E19I).

Así mismo, esta estrategia fue utilizada en el curso de Lengua, en donde también se solicitó ampliar la información, pero a diferencia de lo que sucedía en el curso de Ética, en donde se pidió principalmente que se completen explicaciones, la solicitud de ampliar la información se dio a nivel oracional con preguntas del tipo ¿dónde?, ¿cuál? y ¿quién plantea? En este caso, el profesor se representa como un sujeto que tiene autoridad para pedir información y el alumno como quien tiene la capacidad de proporcionarla.

Otros tipos de comentarios que implican una evaluación negativa presentados por Hyland y Hyland (2001), Natale (2013) e Ivanic y otros (2000) como son brindar sugerencias para mejorar las respuestas, brindar sugerencias de lecturas, o explicar las debilidades no fueron encontrados.

El hecho de que mayoritariamente los profesores evalúen negativamente encuentra su explicación en distintas causas. En las entrevistas con los profesores, pudimos detectar algunas de ellas. La profesora de Lengua, por ejemplo, comentó lo siguiente:

Yo creo que es una cuestión de que así también a nosotros nos han educado y yo creo que eso lo llevamos adentro [...] Simplemente, nunca te decían lo que hacías bien, siempre te decían lo que hacías mal y no había refuerzo positivo.

La docente menciona que la manera de retroalimentar *[la] llevamos adentro*. Ello significa que esa forma ha sido interiorizada como natural casi es la manera de comentar

por defecto. Los profesores que alguna vez corrigieron los exámenes de los que ahora son profesores heredaron a estos últimos la práctica de retroalimentar de esta manera. Estas formas luego encuentran lógicas distintas para cada profesor de acuerdo a su experiencia. El profesor de Historia, por ejemplo, menciona que retroalimentar negativamente reta al alumno a superarse.

Un alumno que le pongan “Mira, desordenado”, se va a picar y la próxima va a decir: “Ah la próxima vez lo voy a hacer con orden”, entonces pues, picarlo... Yo espero que se piquen, que les dé cólera y que se acuerden toda la vida, ¿no? O sea, la reacción que yo esperarí es que les dé cólera y que piensen: “Ah, la próxima vez no me la hacen”.

Para el profesor de Historia la tendencia a valorar negativamente de manera mayoritaria los exámenes se justifica en que así se provoca en el estudiante una reacción que lo motive a mejorar. Esta táctica puede funcionar en algunos casos, sin embargo, creemos que no todos los alumnos se encuentran tan conscientes de sus capacidades y en el caso de los alumnos de Beca18, en los que en incluso hay factores de diversidad cultural de por medio, no tenemos claro cómo ellos pueden recibir este tipo retroalimentaciones.

Así mismo, además de la práctica heredada y de la lógica que los mismos profesores encuentran en retroalimentar de esta manera, puede existir para algunos profesores cierta dificultad de retroalimentar positivamente. Ello se debe a que la mirada de los docentes no está entrenada para rescatar los aspectos positivos de los escritos de los alumnos, sino que por el contrario parece que el trabajo de los profesores es buscar las fallas en la escritura de los alumnos. La profesora de Lengua en un extracto comenta lo siguiente:

Había textos que eran muy difíciles de sacar para algo positivo. Esos son los que te das cuenta que no habían leído, ni siquiera habían leído y bueno cuando no tienes idea de qué escribir, es completamente imposible [extraer lo positivo].

Es interesante aquí como la profesora establece una relación entre lograr obtener algún elemento positivo de un examen, y el hecho de que los alumnos hayan leído o no para la evaluación. Si bien el hecho de que los estudiantes no hayan estudiado representa una posibilidad, también es cierto que en el caso de los alumnos de Beca18 esa posibilidad disminuye, puesto que, se encuentran sometidos a la presión de aprobar los cursos para conservar el subsidio. Consideramos que la causa de una respuesta errada no es únicamente que el alumno no haya estudiado, sino que como mencionamos no haya tenido las oportunidades suficientes para adueñarse de la escritura académica. De esta falta de experiencia, pueden surgir las dificultades para redactar una respuesta que responda a una lógica parecida a lo que los profesores esperan.

5.3. Escasos niveles de afiliación

Ingresar a la universidad no significa solo acceder a una serie de contenidos nuevos, sino que involucra también relacionarse con un tejido social específico, el cual influirá en la construcción de las nuevas identidades que ahora como universitarios asumirán los recién ingresantes. El papel de los expertos o miembros más antiguos de la comunidad universitaria cumple un rol relevante en la construcción de esta nueva identidad (Lave y Wenger 2008). Por ello, el hacer sentir a los alumnos agentes significativos no solo de su aprendizaje sino de la comunidad de estudios a la cual ahora pertenecen debería ser una de los lineamientos que guíe las prácticas docentes e institucionales en la educación terciaria.

En esa línea, las retroalimentaciones pueden cumplir un papel significativo en la creación de lazos sociales dentro de la universidad, siempre y cuando estas vayan más allá de ser solo una interacción profesor-texto (Hyland y Hyland 2010), y se conviertan en una forma de lograr que los alumnos se sientan reconocidos como interlocutores válidos. El hecho de que los alumnos puedan sentirse miembros valiosos y respetados

dentro de la universidad es un factor primordial para todos los novatos, pero puede cobrar una relevancia aún mayor para los jóvenes de Beca18, debido a que ellos provienen de sectores excluidos.

Los distintos niveles de cercanía, interés, conexión y sentido de membresía que se pueden establecer entre el profesor y el alumno se construyen a través del lenguaje a partir de diversas estrategias de afiliación⁹ (Scollon y Scollon 2001; Eggins y Slade 1997). Algunos de los recursos de afiliación más comunes son la utilización del vocativo; la demostración de interés; el reconocimiento de la membresía intergrupala con el oyente; y el reconocimiento de los puntos de vista, actitudes y conocimientos comunes con el interlocutor. (Scollon y Scollon 2001: p. 50-51). En nuestro corpus, pudimos encontrar, aunque de manera bastante escasa, el uso de algunas de estas estrategias como el empleo vocativo, el uso de la primera persona plural, así como la utilización de términos empáticos. En lo que sigue explicaremos cada una de ellas.

Con respecto al uso del vocativo, el profesor de Ética fue el único que llamó por su nombre a sus estudiantes en la redacción de las retroalimentaciones. Esta estrategia de afiliación fue empleada únicamente dos veces en los exámenes de Ética para dirigirse a dos alumnas de Beca18 desaprobadas en el examen.

- (1) **Yesenia:** prepara resúmenes de los temas de clase y **vamos** a revisarlos para mejorar la redacción (E5G)
- (2) **Victoria:** prepara resúmenes de los temas de clases y **vamos** a revisarlos para mejorar la redacción (E16G)

⁹ El término en inglés usado por estos autores es *involvement*. Algunos autores lo traducen también como *involucramiento*.

En estos comentarios, el uso del vocativo sirve para dirigirse al alumno de una manera más personalizada así como para mostrar una preocupación especial por el desempeño del estudiante. El involucramiento por parte del profesor en este proceso se refuerza además por el uso de la primera persona del plural del verbo ir: “vamos”. Este uso de la primera persona plural en casos como este muestra solidaridad de parte del profesor hacia los alumnos y un compromiso en acompañar el proceso de aprendizaje. Una característica adicional de estos dos comentarios es que fueron redactados al final del examen y distanciados de la escritura del alumno, y no como la mayoría de los comentarios que fueron escritos a los márgenes del examen. Buscar una ubicación especial para este tipo de mensaje indica que este comentario, para el profesor, tiene un significado particular. Así mismo, el hecho de que este tipo de retroalimentaciones estén dirigidas para alumnos con nota desaprobatoria, implica que el profesor considera que estos estudiantes necesitan un tratamiento especial a nivel pedagógico y personal. Las alumnas que recibieron estos comentarios obtuvieron 7.5 y 5 respectivamente de nota en el examen.

Cabe mencionar que no todos los alumnos y alumnas con notas bajas recibieron comentarios en los que se utilizó el vocativo y la primera persona plural. Los demás alumnos desaprobados recibieron un comentario que podemos clasificar como empático. El profesor de Ética escribió en 10 exámenes desaprobados la fórmula “Ánimo y a mejorar”. Este enunciado también fue redactado, como en el caso de los comentarios con vocativo, en la parte final del examen alejado del texto del alumno. Del total de estos comentarios, 5 fueron para los alumnos de Beca18 y los otros 5 para los alumnos que tuvieron otra forma de ingreso. Todos estos alumnos tuvieron una nota desaprobatoria menor a 9.

(3) Ánimo y a mejorar (E1G) (E8G) (E9G) (E11G) (E13G) (E15G) (E17G) (E18G)
(E21G) (E23G)

La interjección “ánimo” es utilizada por el profesor de Ética para alentar a los estudiantes. El objetivo es que el estado emocional de estos no se vea decaído por la nota, los comentarios y las ediciones. Esta interjección reconoce que existe un sujeto que recibe los comentarios y la nota, y que posee un mundo emocional que puede verse lastimado por la práctica de la evaluación. Por otro lado, el enunciado “a mejorar” compele al alumno a exigirse a sí mismo a superar el nivel académico desplegado en el examen. Este trabajo de mejora es construido por el profesor en el comentario como una labor personal y no como (1) y (2) en los que ello se construye como un trabajo en conjunto entre el profesor y el alumno.

En general este tipo de comentarios nos muestra que el profesor reconoce un factor emocional, pero entiende también que es necesario superar la decepción que puede producir la nota para obtener mejores resultados.

Profesor de Ética: Lo que a mí a veces me preocupa es cómo lo toma el estudiante porque a veces son estudiantes de primeros años muy emotivos...entonces les pido por favor traten de separar lo anímico de lo académico, del desempeño académico, o sea, una cosa es como me siento, que obviamente no se puede cortar ni separar totalmente, pero digamos, piénsenlo en perspectiva, mañana, más tarde cuando ustedes sean aceptados en algún trabajo no les van a preguntar: ¿Y cuánto te sacaste en el control de Ética y ciudadanía? O sea eso no va a ser lo determinante, lo determinante va a ir por ir mejorando en las capacidades, lo que necesitan para esa carrera o profesión, lo que tienen que lograr.

El profesor comenta que les solicita a sus alumnos que “*traten de separar lo anímico de lo académico*”. Aparentemente, que los estudiantes aprendan a distanciarse del aspecto emocional es parte del proceso de convertirse en un universitario y luego en un profesional. Esta división entre lo anímico y lo académico responde a una lógica binarista que se encuentra en la forma en la cual se construyen discursos en la academia. Lillis menciona que de acuerdo a esta visión de la realidad, se prefieren ciertas características por sobre otras, por ejemplo, la lógica sobre la emoción, la verdad académica (la teoría publicada y la investigación) sobre la experiencia personal, la

formalidad sobre la informalidad, la competencia sobre la colaboración, etc. (2001:115)¹⁰. En ese sentido, la escritura de las retroalimentaciones, también habría tomado estos rasgos y ello explicaría en parte la falta de afiliación por parte de los profesores al momento de redactar sus retroalimentaciones.

Además de los recursos de afiliación señalados, también consideramos que para el caso de las retroalimentaciones la cantidad de los comentarios y la extensión de estos pueden generar mayor o menor sensación de afiliación con el alumno. Cuando se redactan pocos comentarios en los exámenes, esto puede ser percibido como una muestra de desafiliación hacia el estudiante. De acuerdo a Ivanic y otros (2000), un número reducido de comentarios pueden dar la sensación de que retroalimentar es únicamente una tarea administrativa (48). Esta sensación de que el comentario se convierta únicamente en un requisito administrativo, puede verse reforzado así mismo por el mayor o menor número de palabras que cada uno contenga. En el siguiente extracto, el profesor de Historia, aunque es quien realiza menos comentarios entre los tres docentes, reconoce desde su propia experiencia la importancia de comentar los exámenes.

No hay nada más frustrante que el examen que te llega sin ninguna anotación, entonces, porque da flojera a veces dar con anotaciones, tienes cuarenta y ya pon la nota no más y de repente dices “no, si hay algo que a mí me indignaba era tener el típico profesor que, subrayaba las cosas que le llamaban la atención y te ponía la nota, entonces tú no sabías si el subrayado está bien o está mal. Y yo siempre me recuerdo un examen cuando fue mi primer año aquí en Letras y tuve al profesor de Lengua, Luis Rojas¹¹, aburrido el hombre como él solo dando clases, pero, su examen, el primer examen que yo recibo en primer semestre, que, estaba llenecito de anotaciones, me puso once, pero yo me sentí, tratado con mucho respeto, o sea, se había tomado el tiempo. “Esto necesita más desarrollo”, “Sustente esto”, “Esto no está claro”. Entonces, yo dije “Guau, este ha leído en profundidad lo que yo tenía” y esa sensación es muy gratificante, muy estimulante, sobre todo en tus primeros años. Entonces eso a mí me marca para que aunque no tenga ganas a veces, entonces algo hay que poner.

¹⁰ Lillis (2001) además afirma que este binarismo tendría un origen en la hegemonía de la cultura patriarcal en donde aquellos rasgos que no se valoran dentro de la escritura académica están asociadas culturalmente con lo femenino (115).

¹¹ Se modificó el nombre.

El promedio de comentarios por examen realizados por cada profesor teniendo en cuenta tanto al grupo de los alumnos de Beca18 como a los alumnos que ingresaron con otra modalidad de ingreso se encuentra en el siguiente cuadro.

Cuadro 8: Promedio de comentarios

	Promedio de comentarios por examen en el grupo de Beca 18	Promedio de comentarios por examen en el grupo de otras modalidad de ingreso por examen
Historia	4.77	3.27
Lengua	6	6
Ética	11.08	10.8

Aquí observamos que no existe mayor diferencia entre el número en promedio de comentarios entre los alumnos de Beca18 y los alumnos con otras modalidades ingreso. Sin embargo, entre salones sí encontramos diferencia entre los profesores. El profesor de Ética es quien escribe mayor número de comentarios, mientras que el profesor de Historia quien menos comentarios por examen proporciona.

Además de la cantidad de comentarios, consideramos que si el examen se encuentra lleno de retroalimentaciones muy breves, con estructuras no elaboradas, y con poco trabajo de explicitud, ello también puede producir la sensación de desconexión con el alumno como pasa con la escasa cantidad de comentarios de desafiliación por parte del docente.

En el siguiente cuadro, mostramos el promedio de la extensión de los comentarios que realiza cada profesor.

Cuadro 9: Promedio de palabras por comentario

	Promedio de palabras por comentario en cada examen de Beca 18	Promedio de palabras por comentario en cada examen de otras modalidades de ingreso
Historia	6.34	6.6
Lengua	5.54	4.3
Ética	6.4	5.48

Los siguientes dos comentarios grafican la diferencia entre la extensión, la explicitud y el nivel de elaboración de dos comentarios.

(4) No está bien explicado (H6b)

(5) Más que generar, se trata de darle continuidad dentro del campo a la moral que poseían fuera de él (E3b)

Las retroalimentaciones realizadas por los profesores en nuestro corpus tendieron a ser, en general, breves, no explícitas, y con estructuras oracionales simples. En nuestro corpus, encontramos que en el examen de Lengua fue en donde se emplea el menor número de palabras y que entre los grupos de los alumnos de Beca18 y los alumnos de otras modalidades de ingreso no hubo mayores diferencias en cuanto a la extensión de los comentarios.

5.4. Bajo porcentaje de mitigación

Cuando la evaluación de la retroalimentación es negativa, existe el riesgo de generar una fricción en la relación entre el profesor y el alumno, debido a que, básicamente, los comentarios de este tipo pueden minar la confianza y la autoestima del estudiante (Hyland y Hyland 2001). Por ello, una estrategia para bajar la intensidad del mensaje, atemperar la manera en la cual buscamos actuar sobre los otros (Eggings y Slade 1997: 98), y con ello evitar ser confrontacionales con los alumnos, es mitigar los comentarios

negativos. En nuestro corpus a diferencia de lo encontrado en otras investigaciones (Hyland y Hyland 2001; Natale 2014; Natale 2013), los profesores no utilizan la mitigación mayoritariamente.

Cuadro 11: Porcentaje de comentarios negativos mitigados y no mitigados

	Comentarios negativos mitigados	Comentarios negativos no mitigado
Lengua	16.6%	83.3%
Historia	26.13%	73.86%
Ética	37.1%	62.85%

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, los comentarios negativos no mitigados son los que poseen mayor número de incidencia en los tres cursos. La diferencia más significativa entre los comentarios mitigados y los no mitigados se da en la asignatura de Lengua, seguida por el curso de Historia y, por último, por el curso de Ética, el cual tiene la menor diferencia porcentual entre los comentarios negativos mitigados y los comentarios negativos no mitigados. El hecho de que la mayoría de comentarios negativos no se encuentren mitigados evidenciaría que los profesores no consideran necesario ocultar su autoridad sobre los textos, así como tampoco la que tendrían por sobre los alumnos. Al no utilizar ningún recurso de mitigación, se pone en riesgo tanto la imagen del profesor como la de los alumnos. Por un lado, el profesor arriesga su imagen de involucramiento, es decir, la imagen que permite conectarse con su alumno de manera cortés, pero al mismo, pone en riesgo la imagen de independencia de los estudiantes, es decir, el derecho del estudiante a tener autonomía y libertad de elección (Scollon y Scollon 2001: 47). Una de las estrategias que amenaza más la imagen de involucramiento del profesor y la independencia del alumno son los comentarios redactados en imperativo.

Revise sus apuntes sobre el proceso de constitución del sentido de la vida [E21a]

No TUTEES [L14i]

Revisar el tema [H1a]

Entre los recursos de mitigación más recurrentes en nuestra data encontramos las preguntas, las construcciones adversativas y el condicional simple.

a. Preguntas

Si bien las preguntas de acuerdo a Hyland y Hyland (2001) buscan producir una respuesta del lector, estas también expresan ignorancia o duda y, por lo tanto, pueden encubrir la crítica (199).

¿En qué consiste el proceso de constitución del sentido de la vida? (E2c)

¿Cuál es el papel de la relación con el otro en el proceso de constitución del sentido de la vida? (E9c)

¿El obelisco Tello y la tripartición del mundo? (H3c)

b. Construcciones adversativas

Este tipo de comentarios combinan un comentario positivo con un comentario negativo. La fuerza de la crítica que se encuentra después de la conjunción adversativa se ve disminuida por la primera parte del comentario.

*Esto explica la reciprocidad, **pero** no termina de explicar el funcionamiento de la economía política. (H1b)*

*Este es un ejemplo que ilustra, **pero** que no termina de explicar el funcionamiento de la economía política. (H1a)*

c. Condicional simple

El condicional permite disminuir el grado de imposición de la afirmación o del pedido realizados por el profesor.

El exceso sería rechazar abiertamente a los nazis. (E17f)

Merecía mayor desarrollo. (H3c)

En el siguiente cuadro, mostramos el porcentaje de uso de estas estrategias de mitigación para el grupo de Beca18 y para el grupo de los alumnos que ingresaron a través de otras modalidades de ingreso por cada aula. Así mismo, mostramos, en la última línea del cuadro, el porcentaje de uso de cada una de las estrategias por aula sin hacer distinción por la modalidad de ingreso.

Cuadro 12: Porcentaje de estrategias de mitigación utilizadas

	Construcciones adversativas			Pregunta			Condicional simple			Otros		
	L	E	H	L	E	H	L	E	H	L	E	H
Beca18	0%	0%	9.09%	100%	95.91%	63.63%	0%	2.04%	9.09%	0%	2.04%	18.18%
Otras modalidades de ingreso	0%	0%	27.27%	100%	87.80%	54.54%	0%	7.31%	0%	0%	7.31%	18.18%
Total del aula	0%	0%	18.18%	100%	92.22%	59.09%	0%	4.4%	4.54%	0%	4.44%	18.18%

L: Lengua

E: Ética

H: Historia

En los cuadros, podemos apreciar que la pregunta es la estrategia de mitigación más utilizada por los profesores. En el curso de Lengua, la profesora utiliza únicamente esta estrategia para mitigar. Por otro lado, en el curso de Ética, el profesor también prefiere

mitigar la crítica a través de las interrogativas, pero, a diferencia de la profesora de Lengua utiliza el condicional simple, pero en mucho menor medida que las preguntas. Por último, en el curso de Historia, vemos que también se favorece la pregunta como estrategia de mitigación. Sin embargo, en este curso se utiliza en mayor medida otras estrategias como las construcciones adversativas y el condicional simple.

5.5. Falta de dialogicidad

Desde la Teoría de la Valoración, se postula la existencia de ciertos recursos lingüísticos que permiten incluir el reconocimiento de otras voces en los textos. De acuerdo a White (2003), estos recursos, los cuales marcan la posición dialógica del emisor con respecto a otras voces, pueden agruparse en dos categorías: recursos dialógicamente expansivos y recursos dialógicamente contractivos (262). Los primeros recursos posicionan la voz textual abierta hacia otras voces y otras posturas alternativas señalándolas como posibles y, de esta manera, ampliando la diversidad heteroglósica. Por el contrario, los recursos dialógicamente contractivos niegan, rechazan, confrontan o contradicen otras voces o posturas alternativas limitando las posibilidades de interactuar con esa diversidad (Kaplan 2004: 70). En otras palabras, la posición dialógica está asociada al modo en el cual se marcan los significados como susceptibles o no de negociación.

En esa lógica, los profesores al escribir comentarios en los exámenes de los alumnos pueden tomar una actitud abierta o cerrada al diálogo con sus alumnos. Por un lado, los comentarios contruidos de manera dialógica en los exámenes posibilitan que la escritura de los estudiantes se convierta en un espacio a partir del cual se fomente la discusión de los temas evaluados. Por el contrario, los comentarios no dialógicos presentan las posiciones y opiniones de los profesores sobre el examen del alumno como concluyentes, y no sujetos a negociación, y por tanto como no discutibles. Si bien

el formato de un examen no permite que el alumno conteste o repregunte, creemos que la posibilidad de diálogo siempre debe estar abierta para la discusión del conocimiento, incluso en las retroalimentaciones. Esto debería darse a menos que se pretenda construir una universidad en la cual la repetición del conocimiento sea el único objetivo.

Uno de los recursos que posibilitan indexar la posición dialógica es la modalidad. El análisis de este recurso nos permite observar cómo se posibilita o se imposibilita la negociación de los significados en los comentarios realizados por estos tres profesores. De acuerdo a Eggins y Slade (1997), el sistema de modo oracional está asociado a la clasificación de los enunciados como declarativos, imperativos e interrogativos (74). Los enunciados declarativos no modalizados¹², de acuerdo a Kaplan (2004), ignoran el “imperativo dialógico” de todo proceso de comunicación. Estas construcciones no dialogizadas son maneras de adoptar posturas que entran en tensión con posibles enunciados alternativos o contradictorios (68) y, por lo tanto, son dialógicamente contractivos. Del mismo modo, los imperativos pueden ser descritos como dialógicamente contractivos, pues niegan la diversidad de voces e incluso, no permiten acciones alternativas (Martín y White 2005: 111). En el otro extremo, encontramos los enunciados interrogativos. Estos serían los elementos más dialógicos, pues son utilizados para el intercambio de información, y por lo tanto, son por naturaleza dialógicamente expansivos.

En nuestro corpus hemos encontrado que la estrategia preferida de los profesores son los enunciados declarativos no modalizados, seguidos por los interrogativos y luego por los imperativos.

¹² Los siguientes ejemplos grafican la diferencia entre una oración declarativa no modalizada (1) y una oración declarativa modalizada (2). En esta última el operador “*parece*” modaliza la proposición expresada por la oración.

- (1) El papel de la mujer en la colonia estaba limitado por la clase social a la cual ella pertenecía.
- (2) Parece que el papel de la mujer en la colonia estaba limitado por la clase social a la cual ella pertenecía.

Cuadro 13

	Declarativas no modalizadas	Imperativa	Interrogativa
Ética	39.8%	20.8%	39.3%
Historia	68.9%	14.9%	16.09%
Lengua	77%	2.06%	20.60%

Por salones la distribución de estos comentarios es la siguiente:

Cuadro 14

	Declarativas no modalizadas	Imperativa	Interrogativa
Beca 18 Historia	27 veces	6 veces	7 veces
Otros Historia	32 veces	8 veces	7 veces

Cuadro 15

	Declarativa no modalizadas	Imperativa	Interrogativa
Beca 18 Lengua	33 veces	1 vez	6 veces
Otros Lengua	45 veces	1 vez	14 veces

Cuadro 16

	Declarativa no modalizadas	Imperativa	Interrogativa
Beca 18 Ética	47 veces	26 veces	48 veces
Otros Ética	34 veces	18 veces	38 veces

En el cuadro 14, podemos observar que en el curso de Historia existe preferencia por las declarativas para ambos grupos, tanto para los alumnos de Beca18 como para los alumnos de ingreso más convencional. Sumando las declarativas y las imperativas observamos que mayoritariamente el profesor de Historia tiende en ambos grupos a la contracción dialógica. Así mismo, en el cuadro 15 observamos que la profesora de Lengua redacta comentarios declarativos preferentemente. Estos vienen seguidos por los interrogativos. Esta profesora escasamente utiliza el modo imperativo para ambos grupos. Al sumar las declarativas más las imperativas esta profesora preferentemente también tiende a la contracción dialógica. Por último, en el cuadro 16 observamos que

las interrogativas son el modo más empleado en el curso de Ética, sin embargo, por muy poco con respecto a las declarativas, en ambos grupos. A pesar de que la proporción de las interrogativas es mayor que en los otros salones, el profesor de Ética también favorece la contracción dialógica. En general para todos los alumnos, los comentarios tienen a ser redactados de una manera en que el espacio dialógico se contrae.

6. CONCLUSIONES

El análisis de nuestra data nos permite plantear algunos hallazgos que esperamos contribuyan a mejorar la práctica pedagógica¹³ de los profesores universitarios, y, al mismo tiempo, posibiliten proponer otras preguntas de investigación que se dirijan a explorar a profundidad las dinámicas de interacción entre los profesores y alumnos. En primer lugar, debemos mencionar que las retroalimentaciones forman parte de un gran número de prácticas universitarias que giran alrededor de los textos. Como muchas de estas, la retroalimentación no es objeto de análisis y evaluación crítica por parte de las instituciones universitarias en el Perú, que suelen priorizar las discusiones sobre los contenidos por encima de las formas en las cuales nos comunicamos con nuestros estudiantes. La responsabilidad, entonces, de llevar adecuadamente las relaciones profesor alumno recae únicamente en los docentes de aula, quienes de manera individual basados en su socialización como estudiantes y, también, en su experiencia como docentes deciden cuál es la mejor forma de retroalimentar.

Si bien consideramos que es importante que los profesores tengan libertad para poder tomar estas decisiones en sus aulas, creemos también que deberían compartirse y sistematizarse las retroalimentaciones que cada uno de los docentes produce con el fin de plantear una discusión que nos permita acercarnos a nuevas formas de comunicarnos con alumnos de diversas realidades. En ese sentido, investigaciones

¹³ Parte de nuestro trabajo consiste en socializar estos resultados, y discutirlos con los profesores y autoridades de la universidad que nos brindó la oportunidad de realizar esta investigación.

como la que hemos llevado a cabo pretenden aportar a esa discusión, ya que sistematizan y visibilizan algunas de las valoraciones que subyacen a la escritura de los profesores cuando se dirigen a sus alumnos en los exámenes. Este análisis, en un contexto en el cual la universidad peruana ha dejado de ser un espacio en el cual docentes y alumnos provienen de la misma cultura y clase social, pretende aportar a la construcción de una comunicación que reconozca los distintos capitales culturales de los alumnos, así como las diferencias que existe entre estos y el capital cultural de la academia. Es claro que no se puede seguir considerando que la escritura académica es una herramienta igual de accesible para todos y que debemos mantener las formas tradicionales de enseñanza, cuando estamos ante un cambio social en la universidad peruana.

Es necesario que la escritura se reconozca como una práctica compleja que se adquiere a través de la socialización y que requiere del empoderamiento de los alumnos en cuanto a la producción de sus textos, principalmente, en los casos de los estudiantes que no han sido suficientemente expuestos a esta variedad académica. El hecho de que las universidades no reconozcan la procedencia diversa de los estudiantes no permite que los profesores puedan actuar de la manera más adecuada ante estos grupos. Ello finalmente perpetúa el sistema de diferencias sociales que se establecen fuera de la universidad y en el cual los alumnos que han sido favorecidos con la lotería de pertenecer a un entorno más letrado poseen ciertas ventajas en los espacios educativos. Por ello, las diferentes actitudes y valoraciones que hemos podido identificar, la preferencia por la edición, la prevalencia de la evaluación negativa, el escaso nivel de afiliación, el bajo porcentaje de mitigación y la falta de dialogicidad, nos permiten afirmar que no se está creando las condiciones para que los alumnos, en general, se apropien realmente de la escritura académica.

En primer lugar, hemos observado que existe una preferencia por parte de los profesores por editar los textos de sus estudiantes. En dos de los tres exámenes

analizados, los docentes se concentraron en los aspectos más formales de la escritura académica, como si escribir bien se tratara únicamente de aprender un inventario de rasgos. La importancia del aspecto formal se reflejó en la cantidad de marcas que realizaron algunos profesores en los exámenes, así como en la existencia de un curso de Lengua enfocado en estos aspectos. La práctica de concentrarse en la corrección del nivel formal invisibiliza otras características más complejas de la escritura académica y que están relacionadas con la escritura propia de cada disciplina. Los alumnos a quienes se les editó más, a pesar de que los profesores no conocían la modalidad de ingreso de los estudiantes, fueron los alumnos de Beca 18. Los exámenes con muchas marcas de este tipo, consideramos, pueden poner en riesgo la autovaloración de estos estudiantes.

Un segundo aspecto que se reveló en nuestro estudio está relacionado con la prevalencia de la evaluación negativa como forma de retroalimentación. En nuestro análisis observamos que escasamente se incorporaron evaluaciones positivas como, por ejemplo, podría ser halagar al alumno o explicar la fortaleza del texto. En comparación, fueron las evaluaciones negativas las que primaron. Valorar principalmente de manera negativa los textos plantea una relación jerárquica entre el profesor y el alumno que no toma en cuenta el impacto emocional de la evaluación, y la relación entre la identidad del estudiante y su escritura. Recordemos que Ivanic, Clark y Rimmershaw (2000) afirman que aunque las críticas se dirijan al texto escrito, existe la posibilidad de que los alumnos trasladen estas evaluaciones negativas hacia sí mismos interpretando que ellos son los inadecuados. Una retroalimentación basada únicamente en buscar el error o en resaltar las falencias de la escritura puede poner en riesgo el sentido de seguridad y autoestima de los estudiantes con respecto a sus capacidades.

El tercer punto que nuestra investigación detectó fue el escaso nivel de afiliación por parte de los docentes hacia los alumnos. Sin embargo, a pesar de que la afiliación no fue una estrategia mayoritaria, pudimos encontrar en las retroalimentaciones de los

profesores algunos elementos que lograron generarla como, por ejemplo, nombrar al alumno, utilizar la primera persona plural y mostrar empatía hacia las emociones del estudiante. Este tipo de recursos lingüísticos pueden propiciar que los aprendices se sientan valorados y reconocidos como parte de la comunidad universitaria. De la misma forma, otras estrategias que pueden contribuir a ello son redactar varios comentarios en los exámenes, así como intentar ser lo más explícitos posibles y construir enunciados elaborados. Es importante aquí mencionar que implementar estrategias de involucramiento pueden demandar del profesor mayor tiempo para construir los comentarios y que ello no es posible disociarlo de las condiciones en las cuales laboran la mayoría de los docentes universitarios, quienes cuentan con limitados días para la corrección, así como con ningún reconocimiento económico por esta labor, la cual como hemos podido apreciar, es un trabajo demandante.

Así mismo, encontramos en nuestra data un bajo porcentaje de mitigación en los comentarios negativos en relación por ejemplo a otros estudios que nos sirvieron como referentes. La retroalimentación como mencionamos trae consigo la posibilidad de dañar la imagen del alumno y del profesor, y crear fricción entre ellos. El objetivo de la mitigación en los comentarios negativos es entonces atemperar la crítica y minimizar la fuerza de las indicaciones que proporcione el docente. Construir enunciados no mitigados posiciona a los estudiantes como miembros subalternos de la comunidad universitaria con los cuales los profesores no necesitan ser corteses. Este bajo porcentaje de mitigación se dio tanto en los exámenes del grupo de Beca 18 como en las evaluaciones de los demás estudiantes.

El último elemento encontrado en nuestro corpus fue la ausencia de dialogicidad en las retroalimentaciones. Como mencionamos es importante posibilitar espacios de diálogo y de reconocimiento de las voces de los estudiantes en la formulación de los comentarios. Desde una perspectiva crítica, es necesario que los alumnos se problematicen con los contenidos y que estos no solo sean memorizados. Escribir como

si la voz del profesor fuera la única válida y el conocimiento algo objetivo que no puede ser discutido no contribuye a esta problematización. El espacio de discusión es sumamente importante si queremos una universidad en la cual se aprenda del alumnado, y al mismo tiempo se busque que este cree y produzca más conocimiento. En nuestro corpus, en general, encontramos que para ambos grupos los profesores estuvieron inclinados a expresar sus comentarios como no susceptibles a negociación.

Por último, queremos mencionar que consideramos necesario continuar con el estudio de las retroalimentaciones en la universidad profundizando en dos aspectos que nuestra investigación no abarca: la perspectiva del estudiante y las diferencias que pueden darse entre las distintas disciplinas académicas. Por un lado, abordar las percepciones del alumno es relevante con el fin de conocer cómo estos experimentan la forma en la cual se interactúa en las retroalimentaciones: si, por ejemplo, los estudiantes rechazan o aceptan las formas que plantean los docentes, y qué significados tienen estas para ellos. Por otro lado, también, consideramos que este estudio puede profundizarse desde cada una de las disciplinas con la recolección de la data producida por varios profesores en una misma área. Con ello podríamos obtener información acerca de cómo se construyen las relaciones profesor alumno desde cada línea de producción de conocimiento, y al mismo tiempo acercarnos a las formas de escritura académica valoradas en cada una de estas ramas.

7. BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON

1996 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da ed. México D.F: Fontamara

BOURDIEU, Pierre

2001 *Poder, derecho y clases sociales*. 2da ed. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON

2003 *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BRICE HEATH, Shirley y Brian STREET

2008 *Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press.

BURGA, Manuel

2009 “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005”. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (3), pp. 105-116. Consulta: 19 de marzo de 2017.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3779620.pdf>

CANAGARAJAH, Suresh

2005 *Critical Academic Writing and Multilingual Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

CAMPS, Ana y Montserrat CASTELLÓ

2013 “La escritura académica en la universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*. vol.11, número 1, pp. 17- 36. Consulta: 19 de marzo de 2017.

http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf

CASSANY, Daniel y Josep CASTELLA

2010 “Aproximaciones a la literacidad crítica”. *Perspectiva*. vol. 28, número 2, pp. 353-374.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

2003 *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*.
Lima: Fondo Editorial PUCP.

CONNORS, Robert y Andrea LUNSFORD

1993 "Teachers' rhetorical comments on student papers". *College Composition and Communication*. Volumen 44, número 4, pp. 200-223. Consulta: 19 de marzo de 2017.

<http://www.jstor.org/stable/358839>

CUENCA, Ricardo y Andrea RAMÍREZ

2015 "¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena". En CUENCA, Ricardo (editor). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, pp. 59-94.

FAIRCLOUGH, Norman

1992 *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.

GEE, James Paul

1986 "Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words". Traducción de Erik G. Theinhardt. En ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO MURCIA, y Patricia AMES (editoras) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 23-55.

GEE, James Paul

2008 *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Routledge.

HALLIDAY, Michael

2004 *An introduction to functional grammar*. 3era edición revisada por Christian Matthiessen. New York: Hodder Arnold.

HYLAND, Fiona y Ken HYLAND

2001 "Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback". *Journal of second language writing*. Volumen 10 número 3, pp. 185-212.

HYLAND, Fiona y Ken HYLAND

2010 "Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback". En HYLAND, Fiona y Ken HYLAND (editores). *Feedback in Second Language Writing*. New York: Cambridge, pp. 206-224.

IVANIC, Roz, Romy CLARK y Rachel RIMMERSHAW

2000 "What am I supposed to make of this? The Messages Conveyed to Students by Tutors written comments." En LEA, Mary and Barry STIERER (editores). *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Milton Keynes, UK / Philadelphia, USA: Open University Press / Society for Research into Higher Education, pp. 47-65.

KAPLAN, Nora

2004 "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración". En *Boletín de Lingüística*. Caracas, julio-diciembre, volumen 22, pp. 52-78.

LEA, Mary y Brian STREET

1998a "Student writing in higher education: an academic literacies approach". *Studies in Higher Education*. Volumen 23, número 2, pp. 157-172.

LEA, Mary y Brian STREET

1998b "The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications". *Theory into practice*. Volumen 45, número 4, pp. 368-377.

LEA, Mary

1999 "Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience". En *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. JONES, Careys, Joan TURNER y Brian STREET. Philadelphia-Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 156-171.

LEA, Mary

2004 "Academic literacies: A pedagogy for course design". *Studies in higher education*. Volumen 29, número 6, pp. 739-756.

LILLIS, Theresa

2001 *Student writing. Acces, Regulation, Desire*. London and New York: Routledge.

LILLIS, Theresa

2003 "Student Writing as Academic Literacies: Drawing on Bakhtin or Move from Critique to Design". *Language and Education*. Volumen 17, número 3, pp. 192-207

LILLIS, Theresa y Mary SCOTT

2007 "Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy". *Journal of Applied Linguistics*. Volumen 4, número 1, pp. 5-32.

MARTIN, James y Peter WHITE

2005 *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS

2007 *Sistema de Focalización de Hogares – SISFOH "Resultados del Empadronamiento de Hogares en 25 ciudades del país [ppt]*. Consulta: 7 de junio de 2016.

https://www.mef.gob.pe/contenidos/comun_notp/presentaci/2007/2007-09-28/SISFOH_28092007.pdf

MENÉNDEZ, Salvio Martin

2000 *Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso*. En DE BUSTOS, José Jesús (editor). *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del discurso*. Madrid: Visor, pp. 926-945.

NATALE, Lucía

2013 "Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios". *Legenda. Volumen 1, número 16*, pp. 86-114.

NATALE, Lucía

2014 "Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios". *Onomázein*. Número especial IX ALSFAL, pp. 81-98.

NAVARRO, Federico

2013 Estrategias y recursos de evaluación negativa: aportes para un modelo de análisis sistémico-discursivo. *Boletín de filología*, número 48, volumen 2, pp. 69-96.

NAVARRO, Federico

2014 Gradación y Compromiso en escritura académica estudiantil de Humanidades. Análisis contrastivo desde la Teoría de la Valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 32, número 60, pp. 9-33.

PÉREZ, Jorge, Jorge ACURIO y Raúl BENDEZÚ

2008 *Contra el prejuicio lingüístico de la motosidad: un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero.

PÉREZ, Jorge y ZAVALA, Virginia

2010 “Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú” Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Lengua Española. Consulta: 20 de marzo de 2017.

http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/perez_zavala.htm

PRATT, Mary Louise

1991 “Arts of the Contact Zone”. *Profession*, pp. 33-40. Consulta: 20 de marzo de 2017.

<http://www.jstor.org/stable/25595469>

PRONABEC

2016 *Guía del postulante. Todo lo que tienes que saber para postular. Convocatoria 2016*. Consulta: 7 de junio de 2017.

<http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/2016/GuiaPostulacionBeca18.pdf>

SINGH, Parlo y Catherine DOHERTY

2004 "Global Cultural Flows and Pedagogic Dilemmas: Teaching in the Global University Contact Zone". *TESOL Quarterly*. Volumen 38. Número 1, pp. 9-42.
Consulta: 20 de marzo de 2017.

<http://www.jstor.org/stable/3588257>

VAN DIJK, Teun

2000 *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

WHITE. Peter

2001 *Un recorrido por la teoría de la valoración*. Traducción de Elsa Ghio. The Appraisal Website. Consulta: 20 de marzo de 2017.

http://grammatics.com/appraisal/spanish_tr/spanishtranslation-appraisaloutline.pdf

WHITE, Peter

2003 "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance". *Text*. Volumen 23, número 2, special issue, pp. 259-284.

ZAK, Frances

1990 "Exclusively positive responses to student writing". *Journal of Basic Writing*. Volumen 9, número 2, pp. 40-53.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOVA, Gavina

2010 *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

8. ANEXOS

Cuadro 1

Ediciones en el curso de Ética a los alumnos del programa Beca 18

Código	Género	Ubicación del colegio de procedencia	Lenguas	Ediciones
16	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	98
21	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	75
5	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	70
4	F	Apurímac	Quechua habla	59
9	F	Apurímac	Quechua entiende	52
23	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	51
15	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	48
20	F	Piura	Castellano	46
18	F	Lima	Castellano	37
14	F	Apurímac	Quechua habla y entiende	32
2	F	Ayacucho	Quechua habla y entiende	29
10	F	Ica	Castellano	14
Promedio				50.9



Cuadro 2

Ediciones en el curso de Ética a los alumnos con otra modalidad de ingreso

Código	Género	Ubicación del colegio	Lenguas	Ediciones
17	M	Lima	Castellano	43
8	M	Lima	Castellano	40
3	M	Lima	Castellano	32
11	M	Lima	Quechua entiende	31
19	F	Lima	Castellano	24
22	F	Lima	Castellano	24
7	M	Lima	Castellano	18
13	F	Callao	Castellano	15
1	M	Lima	Castellano	14
6	F	Ica	Castellano	9
12	F	Lima	Castellano	7
Promedio				23.36



Cuadro 3

Ediciones en el curso de Lengua a los alumnos del programa Beca 18

Código	Género	Ubicación del colegio	Lenguas	Ediciones
5	M	Ica	Castellano	16
19	F	Cajamarca	Castellano	13
4	M	Cajamarca	Castellano	12
3	F	Lima	Castellano	8
2	M	Cajamarca	Castellano	7
6	F	Apurímac	Quechua entiende	4
11	F	Ica	Castellano	2
12	F	Lima	Castellano	2
			Promedio	8



Cuadro 4

Ediciones en el curso de Lengua a los alumnos con otra modalidad de ingreso

Código	Género	Ubicación del colegio	Lenguas	Ediciones
18	M	Lima	Castellano	23
10	M	Lima	Castellano	15
16	F	Tacna	Castellano	10
15	M	Lima	Castellano	7
7	M	Lima	Castellano	4
14	F	Lima	Quechua entiende	4
17	M	Lima	Castellano	4
8	M	Piura	Castellano	2
9	M	Lima	Castellano	2
13	M	Lima	Castellano	2
1	M	Lima	Quechua entiende	2
21	F	Italia	Castellano	1
20	F	Lima	Castellano	0
			Promedio	5.8

F: femenino

M: masculino

