



Esta obra está bajo una  
Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-  
Compartir Igual 4.0 Internacional



La práctica docente de corrección en el proceso de escritura académica.  
Claudia Violanti, Mariano Jehin, Verónica González, Amelia Zerillo  
Trayectorias Universitarias, 8 (15), e113, 2022  
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e113>  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>  
Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

# La práctica docente de corrección en el proceso de escritura académica

The teaching practice of correction in the academic writing process

Claudia Violanti

<https://orcid.org/0000-0001-6631-5310>

[cviolanti@unlam.edu.ar](mailto:cviolanti@unlam.edu.ar)

Universidad Nacional de La Matanza |  
Argentina

Mariano Jehin

<https://orcid.org/0000-0003-2205-0976>

[mjehin@unlam.edu.ar](mailto:mjehin@unlam.edu.ar)

Universidad Nacional de La Matanza |  
Argentina

Verónica González

<https://orcid.org/0000-0003-2205-0976>

[vegonzalez@unlam.edu.ar](mailto:vegonzalez@unlam.edu.ar)

Universidad Nacional de La Matanza |  
Argentina

Amelia Zerillo

<https://orcid.org/0000-0001-9238-4571>

[amariaz2008@gmail.com](mailto:amariaz2008@gmail.com)

Universidad Nacional de La Matanza |  
Argentina

## RESUMEN

La siguiente es la reseña de una investigación que se encuadra dentro de un proyecto mayor, denominado "Formación de los docentes que enseñan a leer y escribir en la universidad de masas" (Zerillo, 2021-2022). El trabajo se encuentra en su etapa final de recolección de datos. En esta ponencia, en primer término, damos cuenta de la fundamentación y objetivos planteados, para luego exponer algunas observaciones/reflexiones acerca de los primeros datos que hemos obtenido en esta experiencia que, por supuesto, no pretende ser innovadora, pero que implica cambios considerables en el modo de trabajar en nuestra cátedra, Seminario de Comprensión y Producción de Textos, correspondiente al curso de ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza, cambios que significan a su vez un desafío a futuro. Consideramos que la tarea realizada puede ser de utilidad para otras comunidades docentes, que como la nuestra esté conformada por docentes de distinta formación.

## PALABRAS CLAVE

corrección,  
retroalimentación,  
práctica docente,  
proceso de escritura,  
escritura académica.



**KEY WORDS**

correction,  
feedback,  
teaching practice,  
writing process,  
academic writing.

**ABSTRACT**

The following is the review of an investigation that is part of a larger project, called "Training of teachers who teach reading and writing in the university of the masses" (Zerillo, 2021-2022). The work is in its final stage of data collection. In this paper, first of all, we give an account of the rationale and proposed objectives, to then present some observations/reflections about the first data that we have obtained in this experience that, of course, does not pretend to be innovative, but that implies considerable changes. in the way of working in our chair, Text Comprehension and Production Seminar, corresponding to the entrance course of the National University of La Matanza, changes that in turn mean a challenge for the future. We consider that the task carried out can be useful for other teaching communities, which, like ours, are made up of teachers of different backgrounds.



## INTRODUCCIÓN

Nuestro grupo de investigación está compuesto por 3 de los 65 profesores que conformamos la cátedra. Desde 2019, venimos trabajando el funcionamiento de los Centros de Escritura en la producción académica e indagando respecto de la formación del docente que enseña a leer y escribir en la universidad de masas.

Nuestra elección corresponde a la temática de lo que podemos llamar “la corrección docente”, que incluye la escritura de comentarios, intervenciones gráficas, preguntas orientadoras o correcciones sobre los textos elaborados por otros escritores/as para colaborar en su producción. Se trata de un tipo de escritura académica docente poco investigada (Castedo, 1995; Tovar, 2005; Tapia, 2015; Nosthein y Valente, 2018), de una tarea propia de la enseñanza de la lectura y escritura que demanda un tiempo muchas veces no remunerado y que tampoco está considerada con atención. La tarea específica de intervención docente en el proceso de escritura académica conforma una “zona gris” que surge de la experiencia particular del docente y no constituye materia de formación (Stella Maris Tapia, 2015).

**Coincidimos con Tapia, investigadora en el tema, en considerar la corrección como un diálogo con los/las estudiantes y sus textos, y como una interacción de la que no siempre somos conscientes ni estamos seguros de poder alcanzar, sobre todo en el contexto de nuestra universidad que se caracteriza por la masividad de sus aulas.**

Coincidimos con Tapia, investigadora en el tema, en considerar la corrección como un diálogo con los/las estudiantes y sus textos, y como una interacción de la que no siempre somos conscientes ni estamos seguros de poder alcanzar, sobre todo en el contexto de nues-

tra universidad que se caracteriza por la masividad de sus aulas.

La corrección tampoco forma parte de la observación analítica y reflexiva cuando ocurre entre pares docentes. Así quedó demostrado en nuestra investigación anterior en la cual nuestra experiencia respecto a la "corrección colectiva" de una ponencia, entre otros corolarios, señaló, por un lado, que la formación horizontal entre pares, si bien es una práctica didáctica interesante, no da respuesta a los numerosos interrogantes y problemas que surgen en el proceso de corrección. Por otro lado, mostró que siempre es necesaria la participación de una instancia superior que resuelva dilemas de intervención en la escritura del otro. Es por ello que consideramos relevante una aproximación/observación analítica y comparativa de las experiencias de corrección que nos permitan conocer y sistematizar la escritura de intervenciones didácticas durante el proceso de escritura.

Sabemos lo agotadora, poco gratificante, incluso frustrante que puede ser esta tarea. Hemos escuchado, hemos dicho frases tales como: "Tengo una pila enorme de textos para corregir", "Vengo corrigiendo en el colectivo porque no termino más de corregir", "Estuve corrigiendo hasta última hora y no vinieron a buscar sus escritos", "Terminamos de corregir oralmente y quieren que les corrija por escrito a cada uno", "Al final del curso quieren que corrijas todo junto", "Le corregí tres veces lo mismo y no entiende", "Ni siquiera leen las correcciones, se lo entregás y lo guardan", "Apenas le devuelvo un trabajo corregido, te quieren dar otro y ni vieron qué tienen mal en el anterior", "Piden que se lo corrijas en el recreo, porque no pudo hacerlo para la fecha de entrega".

En estas frases bien conocidas por los docentes, puede que todo suene y parezca queja, pero lo cierto es que también escuchamos, también decimos, frases tales como "Se ve que las correcciones ayudaron; por su evolución se nota", "Algunos nunca entregaron nada, pero los que vienen haciendo y se llevaron correcciones, van mejorando su escritura" o "A los que les corregí más de un trabajo aprobaron la materia". En esos breves momentos, vemos y descubrimos que no todo es negativo en la tarea de corrección y que puede darnos satisfacciones.

Por todo esto, porque somos docentes y sabemos lo que se siente, en esta investigación nos movilizó la posibilidad de enfrentar la problemática y nos propusimos como objetivo indagar un método efectivo de intervención que nos transforme en un colaborador de la producción escrita en tanto apoyo sustancial para el escritor que comienza a formarse en la universidad. Teníamos claro que este objetivo implicaba otro mayor: aportar a la formación docente con materiales significativos que conlleven una mejora en esta práctica, optimicen el tiempo destinado a las correcciones y nos garanticen cierta paridad en las correcciones docentes, en especial si se trata de considerar el ingreso o no de los estudiantes a la universidad. En este marco, adop-

tar criterios con cierta homogeneidad es para nosotros importante porque la disparidad en la corrección es para nosotros un problema.

**nos propusimos como objetivo indagar un método efectivo de intervención que nos transforme en un colaborador de la producción escrita en tanto apoyo sustancial para el escritor que comienza a formarse en la universidad.**

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### Metodología

Para el logro de nuestros objetivos, desarrollamos una investigación-acción en tres etapas.

1) En la etapa 1 realizamos una indagación bibliográfica sobre el estado de la cuestión. Esta nos permitió considerar los distintos tipos de correcciones y delimitar a partir de la propuesta de Tapia (2015) las siguientes variables de observación:

- Correcciones globales. Las “correcciones globales” se refieren al género y al texto producido, y dan cuenta de la aplicación de los objetos de enseñanza, marcan la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa, señalan cuestiones procedimentales, identifican rasgos de expresividad y rasgos estilísticos y también intervienen en cuestiones que revelan lo ideológico o la materia opinable.
- Correcciones de sentido. Estas correcciones corresponden a la congruencia de lo escrito y la referencia extralingüística o mundos representados, la planificación general y la progresión de la información, y la coherencia temática marcada por mecanismos de textualización (cohesión).
- Correcciones de forma. Son las referidas a la lengua como sistema semiótico (morfosintaxis, léxico, puntuación, ortografía, uso de tildes, etc.). “Otras cuestiones”, agrupan las indicaciones para paratextos, caligrafía y presentación.

En relación con los modos de corregir observamos tres modos de intervención docente, tres categorías:

- Enunciados: son réplicas escritas por los docentes y destinadas a los alumnos productores de los textos. Permiten dar cuenta de la relación social inmediata entre los participantes. Construyen una configuración tanto del destinatario como del enunciador, relevando las representaciones que el docente hace de sí mismo en su rol y del alumno como destinatario.
- Marcas: son los signos que pertenecen a subcódigos no articulados y no uniformes que cada docente emplea de manera personal y conforman un sistema de representación secundaria de código no lingüístico. Combinados con los signos lingüísticos que las explican, forman parte de códigos complejos. Se destacan el subrayado, los corchetes, el redondeo, una cruz, el signo de interrogación, entre otras.

Estos subcódigos suelen ser personales y variar de profesor a profesor.

- Enmiendas: son correcciones directas que dan cuenta de la intervención del docente sobre el enunciado ajeno que percibe como error. Implica la reposición, a cargo del docente, de los signos lingüísticos, de puntuación, de tildes, de grafemas omitidos, el tachado de elementos y la sustitución de uno por otro. Logran una versión nueva del texto a dos voces. Según los especialistas, esta corrección desalienta la reescritura y aumenta el efecto de impersonalidad (Tapia, 2016).

En la escritura digital, los docentes disponen también de otro tipo de marcas: los comentarios de Word y el uso de los colores que componen un código significativo y rápido que ayuda a la percepción de los errores (Zerillo, et al. 2019).

2) En la etapa 2, a partir de la lectura y la composición del marco teórico de base se diseñó una encuesta que indagaba sobre la acción concreta de corregir textos escritos y la formación al respecto. Los docentes encuestados fueron los de la cátedra Seminario de Comprensión y Producción de Textos, conformada por hombres y mujeres de distintas edades y distinta formación de base. Bajo la consigna de que la universidad debe incluir entre sus docentes a egresados de la misma, tenemos en nuestro grupo sociólogos, psicólogos, comunicadores y especialistas en Lengua y Literatura.

3) En la tercera etapa y a partir de los resultados que fuimos obteniendo en relación con la formación implementamos una serie de acciones.

a) Se realizó un taller asincrónico de corrección por la plataforma Teams que compartió información bibliográfica sobre corrección y ponía en común un código que nos permitiría garantizar a los ingresantes equidad en la formación y evaluación.

b) Se solicitó la implementación del código de corrección en el aula y también muestras del trabajo realizado.

c) Finalizada la cursada, se implementó una encuesta para relevar la viabilidad del código compartido en la corrección de los escritos presentados por las/los estudiantes y su correspondiente comprensión y reescritura.

## RESULTADOS

En relación con la corrección que los docentes practican y la formación sobre el tema la encuesta realizada en la segunda etapa nos permitió obtener los siguientes datos.

En relación con la formación profesional en corrección de escritos, el 42% dijo que no había recibido ninguna formación, el 38% respondió que alguna vez y solo el 19 % dijo que sí, en distintas instancias: la formación de grado, especializaciones y capacitaciones de la Cátedra de Seminario. El 90,5 % afirmó corregir con método, mientras que el 9,5% no lo hace. Del porcentaje que lo utiliza, el 85% sí comparte el procedimiento con los estudiantes. La modalidad de corrección global es la más valorada para el 38,1% de los profesores; para 33,3% ocupa el segundo lugar de valoración, mientras que el tercer y cuarto

lugar de prioridad comparten un 14,3% cada uno. Con respecto al valor que se le atribuye a las observaciones de sentido, el 54,4% le otorga una valoración prioritaria; el 38,1% le adjudica el segundo lugar y las mínimas valoraciones tienen un 4,8% cada una. Por otra parte, el puntaje asignado para la corrección de forma indica el primer lugar de valor para el 23,8% mientras que para el 33,3% ocupa el segundo lugar, para el 38,1%, el tercero y, el 4,8% le asigna el último puesto. Finalmente, las correcciones de presentación y de índole paratextual son las menos valoradas: elegida en primer lugar por un 14,3%, en segundo puesto por el 23,8% y, en el tercer y cuarto lugar, un 33,3% y 28,6% respectivamente.

**Un análisis parcial de estos datos muestra que, cuando los docentes corrigen, intentan que la prioridad sean las recomendaciones para que el estudiante trabaje en la construcción del sentido de sus textos. Es así que más del 90% lo considera relevante, sobre todo porque la coherencia como propiedad del texto es uno de los temas de la materia.**

Un análisis parcial de estos datos muestra que, cuando los docentes corrigen, intentan que la prioridad sean las recomendaciones para que el estudiante trabaje en la construcción del sentido de sus textos. Es así que más del 90% lo considera relevante, sobre todo porque la coherencia como propiedad del texto es uno de los temas de la materia. Asimismo, más del 70% expresa que la corrección global constituye lo central de su labor. En contrapartida, las recomendaciones para mejorar la forma en la redacción tienen valores bastante similares, pero se destaca la tercera opción casi con un 40%. Y, por último, la ponderación de la presentación y los paratextos es considerado lo menos relevante para más del 60% de los docentes.

Cuando se preguntó sobre la valoración de cada docente respecto del tiempo dedicado a la corrección como tarea dentro de su trabajo y su utilidad para las/los estudiantes, las respuestas obtenidas reflejan que un 61,9% la considera Productiva; un 28,6% Medianamente Productiva, y un 4,8 % Poco productiva, y lo mismo para la opción Nada productiva. En consecuencia, el 90% del cuerpo docente que respondió a la encuesta, le adjudica una consideración de relevancia a la actividad de corrección. Un análisis global de las justificaciones, esbozadas tras la clasificación, muestra que en más del 60% (13 de ellas) las correcciones son útiles para mejorar los escritos de los y las estudiantes y esto se verifica con las entregas o presentaciones posteriores, según afirman los encuestados. A su vez, cuatro aclaraciones destacan que la mejora en la productividad no solo se observa en el texto sino

también en la incorporación de los procesos de lectura y escritura.

Para finalizar, en lo que concierne a la modalidad de las correcciones que se utiliza con mayor frecuencia: un 4,8% prioriza la oralidad; un 9,4% la escrita y el 85,7% expresó que usa ambas. No obstante, al justificar sus decisiones se observa una alternancia en la forma de acuerdo con la actividad a desarrollar porque las dos son importantes. Por ejemplo, el 40% de los casos coincide en que dependerá de si la tarea se realiza en clase o es domiciliaria; otros tres recalcan que depende de si el tipo de consigna es descriptiva o de argumentación y otros tres sujetan la elección a una cuestión netamente cuantitativa, como ser la cantidad de producciones o estudiantes en el aula, que puede ir desde más de 50 a 100. Vale destacar que, tres casos manifiestan usar la oralidad como complemento de las correcciones escritas y otro par recurre al uso del pizarrón, mientras las explica, para las fallas habituales, considerando esa actividad como si fueran ambas. También tres comentarios expresan que recurren a uno u otro según la necesidad del estudiante. Por eso, algunos docentes añaden a su trabajo las correcciones digitales.

En la tercera etapa, la encuesta de evaluación del taller de formación fue completada por 48 profesoras/es, casi la totalidad de la cátedra, si se excluye a las/os nuevas/os profesoras/es que se sumaron, quienes ya no pertenecen a la misma y las/os que realizamos esta investigación.

Las preguntas y sus resultados muestran lo expresado a continuación. La totalidad del cuerpo docente consideró adecuado el material compartido; más de la mitad desconocía el material presentado (51,1%) y casi el 40 % (38,3) solo reconocía una parte del material bibliográfico; y en la valoración abierta se repitieron más de cinco veces las expresiones “adecuado”, “bueno” y “muy bueno”.

**Con respecto a los temas que resultaron de mayor interés, la mayoría optó por destacar más de una opción, en primer lugar, se valoró el contenido referido a las estrategias pedagógicas implicadas en la corrección (57,4%), luego la importancia de una retroalimentación positiva (53,2%) y, por último, la acción comunicativa de la intervención didáctica que se produce mediante la corrección (51,1%).**

Con respecto a los temas que resultaron de mayor interés, la mayoría optó por destacar más de una opción, en primer lugar, se valoró el contenido referido a las estrategias pedagógicas implicadas en la corrección (57,4%), luego la importancia de una retroalimentación positiva (53,2%) y, por último, la acción comunicativa de la intervención didáctica que se produce mediante la corrección (51,1%).



A continuación, se realizaron algunas preguntas respecto del tipo de correcciones realizadas. Un tercio de las respuestas destacó las relacionadas con el sentido de las palabras, casi un 20% ejecutó recomendaciones globales y un 14,9% se detuvo en las fallas de forma.

Por otra parte, algunos interrogantes intentaron relevar la utilidad del código propuesto. El 72,3% de los encuestados expresó haber utilizado el código de corrección propuesto, de los que el 48,9% manifestó haber tenido algún inconveniente con su aplicación. Las respuestas fueron variadas, pero se reiteraron la falta de comprensión del código por parte de los/as estudiantes, la falta de uso del cuerpo docente, la existencia de códigos propios, la extensión del código, la superposición de ítems en el código y la necesidad de agregar algún otro ítem para completar la corrección.

A partir de los datos anteriores, es interesante considerar que el 34% realizó algún cambio en el código propuesto, entre ellos se destacan:

- Inclusión de marcas para hacer un comentario.
- Sugerencias sobre uso de normativa.
- Utilización de código cromático para las repeticiones y el señalamiento de diversidad de errores.
- Inclusión de comentarios positivos y apreciaciones generales.
- Omisión de algunos signos.

Con respecto a la recolección de muestras sobre la implementación del código, aunque una parte de los docentes mostraron una respuesta positiva frente a la solicitud general de colaborar con una muestra de sus correcciones, otros pidieron alguna aclaración acerca de la razón de tal petición y/o manifestaron alguna objeción a la solicitud porque, según sus dichos, no corrigen personalmente los escritos de sus alumnos, sino que utilizan una metodología diferente a la hora de corregir esa actividad. Se trata de correcciones grupales, orales y señalamientos de errores comunes de tipo gramatical o normativo.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

De lo expuesto surgen algunas contradicciones. Mientras que por un lado el 90% de los docentes valoran la corrección como acción transformadora de la escritura de los ingresantes, afirma corregir con método, compartirlo con los estudiantes en un 85%, apuntar mayoritariamente a las correcciones de sentido, 90% y globales en un 70%, los estudiantes tuvieron dificultades para comprender el código y los docentes en aplicarlo. Muchos lo dejaron para la evaluación de los exámenes y no pudieron manejarlo.

Por otra parte, fueron pocos los que compartieron textos corregidos y los que lo hicieron, no tenían marcas porque hacían correcciones orales. Por otro lado, mientras la mayoría no recibió formación en corrección de escritura y valoró el taller impartido, un gran número de

docentes a la hora de aplicar el código no entendió que se trataba de un código accesorio que no reemplazaba ni a las observaciones generales ni a los comentarios de distinto tipo que puede hacer el docente.

El trabajo nos muestra que se vuelve necesario seguir insistiendo en la formación en corrección, tema que algunos docentes consideran ya viejo, pero que en aulas como las nuestras y en circunstancias de aprobar los exámenes puede ser de utilidad para evitar los reclamos de los estudiantes y garantizarles una justa formación. La investigación realizada ratifica lo observado en investigaciones anteriores en cuanto a la dificultad de la formación docente en planteles numerosos y con profesores con carreras de base y experiencias diversas.

En estos momentos, estamos en el proceso de rediseñar un nuevo código tratando de responder a las observaciones que nos hicieron los docentes en cuanto a su implementación. No obstante, en este marco de situación, nos surgen distintas preguntas que orientarán nuestras futuras acciones en relación con el mejoramiento de las prácticas docentes. En torno a la formación docente nos preocupa saber si la oralidad es un método posible para la formación de escritores y la corrección de escritos, si la oralidad no es una excusa que esconde la resistencia o angustia que produce la revisión de las propias prácticas. Por otra parte, nos preguntamos: ¿Es la oralidad la única alternativa frente a la masividad del aula? ¿O la modalidad de corrección oral es una solución a la falta de método en la tarea? ¿Resultan suficientes las correcciones generales para enseñar a escribir y lograr que el estudiante se construya como un escritor consciente de su escritura?

Aunque entendemos la difícil situación que atraviesa la comunidad docente, porque somos profesores, la experiencia realizada muestra el permanente desafío que implica investigar las prácticas y mejorarlas.

## BIBLIOGRAFÍA

**Ardaya, F. M.** (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, 13 (1), 38-48. Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971903>

**Cassany, D.** (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Ed. Graó.

**Castedo, M.** (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida* 16 (3), en Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)

**Di Benedetto, S. B, y Carlino, P.** (2007). Correcciones a exámenes escritos en la Universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

**Nothstein, S. y Valente, E.** (2018). La escritura en el nivel superior: el proceso de revisión y la construcción enunciativa. IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura. Disponible en: <https://ixcongresocatedraunesco.ucuenca.edu.ec/taller-9/>

**Silva Cruz, M. I.** (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura. Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013), 15.

Tapia, S. M. (2015). ¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente. *El Toldo de Astier*, 6 (11), 78-92.

----- (2015). Aportes teóricos para el análisis de las correcciones que realizan los docentes de Lengua, en Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la literatura.

----- (2016a) La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua. Miño y Dávila.

----- (2016b) Correcciones en lengua: modos de intervención docente en los textos escritos por los alumnos de 2015 y publicado en 2016 en una revista electrónica, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.

----- (2017a). Representaciones docentes sobre la tarea de corregir: la lengua y otros objetos de enseñanza, en Asuntos de lingüística aplicada.

----- (2017b). La corrección de textos escritos en un profesorado virtual en Lengua y Literatura como experiencia didáctica para la formación docente, en *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 8 - Número 15 ISSN: 1853-6530. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/editor/submission/18965>

**Tovar, R. M.** (2019). La formación como lector y escritor: un reto para el do-

cente. *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, pp. 109-116 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

**Zerillo, A. et al.** (2019). Cuadernillo del Taller de Integración. UNLaM.