



RETROALIMENTACIÓN ESCRITA CON COMENTARIOS DE AJUSTE AL GÉNERO (CEAG) SEGÚN MODO EN TRES ÁREAS DISCIPLINARES UNIVERSITARIAS

WRITTEN FEEDBACK WITH GENDER ADJUSTMENT COMMENTS (CEAG)
ACCORDING TO MODE IN THREE UNIVERSITY DISCIPLINARY AREAS

Dra. Monica Tapia-Ladino (*)

Mag. Roxanna Correa Perez

Dra. Beatriz Arancibia-Gutierrez

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

En las diferentes áreas disciplinares de la formación universitaria, la elaboración de escritos juega un rol central en la formación de los futuros profesionales. En tales procesos los profesores ofrecen retroalimentación a los escritos, a pesar de que cuentan con poca noción acerca de cómo hacerlo. El objetivo de esta investigación es caracterizar los comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) ofrecidos por nueve profesores de tres áreas disciplinares a escritos producidos por sus estudiantes en contextos de aprendizaje. Los profesores participaron de una capacitación que los orientó sobre cómo ofrecer comentarios. Se recabaron 1976 comentarios escritos ofrecidos a borradores de tareas de escritura, los que fueron analizados según el modo como se ofrecen y las áreas disciplinares. Los resultados indican que los profesores se focalizan en los aspectos discursivos genéricos del escrito y que el modo (orden, pregunta, sugerencia) de los comentarios varía según las áreas disciplinares.

Palabras clave: Retroalimentación escrita; comentarios escritos; escritura académica; escritura profesional.

Abstract

Research The elaboration of written texts has a key role in the preparation of future professionals in different disciplinary areas of university-level education. In these processes, teachers offer feedback the students' drafts, although they have scarce notion on how to do it. Despite the fact that it is a frequent activity, there is little evidence in Spanish as a first language that characterizes how feedback is offered in academic teaching contexts. Likewise, studies that indicate whether feedback presents variations according to the areas of knowledge and professional contexts for which it is trained in universities are less frequent. Various studies (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Clarke, 2020; Winstone & Carles, 2021) reveal that attention is required in the way the teacher offers feedback.

The aim of this research is to characterize comments oriented to genre discourse (COG) offered by 9 teachers of 3 different disciplinary areas. These comments were provided to text produced by their students in a real-life learning context. The writing tasks were requested and evaluated within university training subjects. These teachers participated in training sessions of 10 hours each which oriented them on how to offer feedback. We collected 1976 written comments provided in the process of writing their task. We analyze them according to the mode (order, question, suggestion, negative judgment, positive evaluation, indirect request and reflection) offered and disciplinary areas. Most of the writing products that teachers requested in their courses were for career preparation, followed by the development of research skills, one intended to demonstrate knowledge and one for writers' self-expression. Such pedagogical objectives were expressed in seven specific genres. Of these, the "proposal", dedicated to formulating a plan to solve a typical situation of professional performance and solving a problem field, is the most transversal genre of all, since it is presented in the three disciplinary fields studied.

(*) Autor para correspondencia:

Monica Tapia - Ladino

Departamento de Ciencias del Lenguaje y
Literatura

Centro Interdisciplinar de Investigación en
Educación y Desarrollo

Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Alonso de Ribera 2850. Concepción Chile

Correo de contacto: mtapia@ucsc.cl

©2010, Perspectiva Educacional

Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 11.09.2022

ACEPTADO: 25.12.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1412

Results of this research contribute to the characterization of how gender-adjustment written comments that university teachers from different disciplinary areas offer during their students' papers writing process in real teaching contexts. How the comment is expressed accounts for the dialogical relationship characteristics that are established between teachers and students through the feedback processes and the roles that are configured in the relationship. This could vary between disciplines, but may also be subject to the characteristics of the task and the individuals involved.

The results indicate that teachers focused their comments to generic discursive aspects of the writing and the comment mode (order, question and suggestion) varies according the disciplinary areas.

Keywords: Academic writing; professional writing; written comments; written feedback. peace.

1. Introducción

Ofrecer retroalimentación escrita a los avances de las tareas de escritura de estudiantes universitarios es una manera de apoyar el proceso de formación académica y profesional. A pesar de que es una actividad frecuente, existe poca evidencia en español como primera lengua que caracterice cómo se ofrece retroalimentación en contextos académicos de enseñanza. Asimismo, son menos frecuentes los estudios que indican si la retroalimentación presenta variaciones según las áreas del conocimiento y los contextos profesionales para los cuales se forma en las universidades. Diversos estudios (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Clarke, 2020; Winstone & Carless, 2021) revelan que se requiere poner atención en la forma como el profesor ofrece retroalimentación. En los últimos años han ido aumentando progresivamente los estudios en español que aportan evidencia empírica sobre cómo se da la retroalimentación escrita en la universidad (Arancibia et al., 2019; Ávila Reyes et al., 2021; Natale, 2021; Tapia-Ladino et al., 2016; Tapia-Ladino et al., 2017; Venegas et al., 2022; entre otros). La mayoría de estas investigaciones, sin embargo, analizan la forma como se ofrece retroalimentación escrita al interior de un área disciplinar. Estudios recientes (Esterhazy, 2018; Esterhazy & Damşa, 2019; Esterhazy et al., 2020; Winstone & Carless, 2021) revelan que la retroalimentación está fuertemente anclada a las bases epistemológicas de las disciplinas y profesiones que se enseñan en las universidades. En ese contexto, el objetivo de este artículo es presentar las características de los comentarios escritos y el modo en que nueve profesores universitarios los ofrecen a los borradores de tareas de escritura elaborados en contextos reales de aprendizaje en tres áreas disciplinares diferentes: a) Ciencias Naturales y Ciencias Médicas y Salud (CNyCMS), b) Ingeniería y Tecnología (IyT) y c) Ciencias Sociales (CS).

2. Retroalimentación escrita

En el contexto universitario, no solo se espera que los escritos se ajusten a las condiciones normativas de la lengua, sino también que adopten las formas propias de las áreas académicas, disciplinares y profesionales propias de cada área de formación. En otras palabras, también es necesario que los textos que se escriben en la universidad presenten los rasgos retórico-discursivos según los usos y convenciones de los ámbitos en que dichos textos circulan. En ese contexto, la retroalimentación juega un rol determinante en el proceso de aprendizaje de la escritura (Bazerman et al., 2018) que tiene lugar en ámbitos especializados, pues transporta mensajes implícitos acerca de las expectativas, los valores, creencias, la naturaleza del conocimiento disciplinar y el rol que se espera de los estudiantes en su comunidad (Hyland, 2012). Diversos estudios en español e inglés como segunda lengua en contextos académicos (Arancibia et al., 2019; Correa & Flores, 2018; Correa et al., 2021; Cuevas-Solar & Arancibia, 2020), han investigado cómo son los rasgos de los Comentarios Escritos que ofrecen los profesores, qué actitudes generan en los estudiantes y qué acciones llevan a cabo cuando reciben retroalimentación escrita. Los resultados indican que los estudiantes implementan las sugerencias que propone el profesor y sienten que estas reflejan el compromiso del docente con la tarea. En un sentido más específico, Esterhazy (2018) señala que existe una conexión esencial e integral entre la identidad

de las culturas de los grupos disciplinares y los patrones distintivos de uso del lenguaje. En ese sentido, la retroalimentación favorece la sintonía fina de las prácticas discursivas académicas. Sin embargo, los profesores de las diferentes disciplinas universitarias cuentan con escasas herramientas para apoyar el desarrollo de la escritura especializada durante la elaboración de los escritos. Estudios más cualitativos, como el de Pitt y Carless (2021) –desarrollado en Artes y Humanidades mediante la implementación de *focus group* y la aplicación de cuestionario– revelan que las disciplinas imponen formas propias de retroalimentación apegadas al desarrollo del desempeño que promueve cada área.

Entendemos que la retroalimentación es “la información sobre la tarea destinada a cerrar la brecha abierta entre lo que el alumno ha entendido y lo que se pretendía que entendiera” (Hattie & Clarke, 2020, p. 4). Se trata de un tipo de interacción entre profesor y estudiante en el que las formas en cómo se da la comunicación son relevantes. Para Nicol (2010), la retroalimentación debe ser conceptualizada como un proceso bidireccional dialógico y contingente, pues busca favorecer el involucramiento de ambos actores en la tarea para reducir la discrepancia entre el estado actual de desempeño del estudiante y aquel que se quiere alcanzar. No obstante, a pesar de la relevancia de la retroalimentación, la encuesta Nacional del Estudiante (<https://www.thestudentsurvey.com/>) revela que el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto de la temporalidad con la que reciben retroalimentación y la calidad del apoyo que esta les ofrece, es bajo. En este sentido, hemos insistido desde hace unos años, en que la retroalimentación mediante comentarios escritos (CE) constituye un género académico pedagógico que forma parte del circuito de enseñanza-aprendizaje de géneros académicos y profesionales complejos (Tapia-Ladino et al., 2016). Es un recurso que actúa como colaborador en la consecución de un género complejo y como un gatillador que estimula una serie de acciones en quien lo recibe. Por lo tanto, es un elemento importante durante el proceso mismo de escritura y del aprendizaje.

3. Retroalimentación en las disciplinas

De manera progresiva se han ido incrementando las investigaciones que abordan la oferta de retroalimentación en contextos profesionales y disciplinares específicos. Al respecto, Anderson y Hounsell (2007) señalan que las disciplinas en Educación Superior corresponden a ámbitos con “maneras de pensar y practicar particulares” (p. 472). La retroalimentación que ofrece el experto permite develar o desempaquetar prácticas normalmente implícitas y, de ese modo, guiar a los estudiantes en la implementación de las sugerencias (Anderson, 2014). En la medida en que los estudiantes “descubren” o aprenden cómo se escribe en su disciplina, se facilita tanto la comprensión de la retroalimentación como la manera de escribir en cada área del saber. Según Esterhazy (2018), son pocos los estudios que indagan en cómo la retroalimentación que los profesores proveen está influenciada por sus contextos disciplinares específicos. La investigadora plantea que el *feedback* no se puede estudiar de manera general, sino que requiere ser analizado en el contexto de las áreas del conocimiento particulares. Por su parte, Anderson (2014) y Ajjawi y Boud (2017) señalan que es importante comprender las prácticas específicas de cada disciplina para definir cómo ofrecer una

retroalimentación “productiva”, dadas las maneras propias de razonar de cada área. De acuerdo con Esterhazy (2018), las prácticas disciplinares son maneras colectivas de proceder tanto en lo profesional como en lo educacional. Por tanto, la efectividad no se circunscribe solo a las características de la retroalimentación en sí mismas, sino también a las condiciones y circunstancias en las que se ofrece.

En la misma línea, al reflexionar sobre la efectividad de la retroalimentación, Boud y Molloy (2013) identifican tres lugares comunes que, en su opinión, pueden resultar equívocos en el uso del *feedback*: todo lo que se ofrece como retroalimentación es bueno, más es mejor y la retroalimentación consiste solo en dar información. Es evidente que la retroalimentación es un recurso valioso en sí mismo, pero su potencial se aprovecha cuando se da bajo ciertas condiciones: los aprendices cuentan con un modelo de escritura, conocen las características de la tarea y de la evaluación, entre otras (Nicol, 2010). El análisis acerca de qué es lo que hace productivo al *feedback* en escritura académica es un debate en desarrollo. Carless y Winstone (2020) proponen la idea de alfabetización en retroalimentación disciplinar (*disciplinary feedback literacy*) o “conocimiento, experiencia y disposición para diseñar procesos de retroalimentación que permitan a los estudiantes asimilar los comentarios” (p. 4). Se trata de avanzar en la comprensión de las capacidades y las disposiciones que se requieren para aprovechar las oportunidades de aprendizaje de la retroalimentación (Carless & Boud, 2018).

La retroalimentación, sin embargo, no ocurre en el vacío, sino en torno al desarrollo de escritos propios de las áreas disciplinares y profesionales. Sabido aquello, una condición que es necesario conocer es cómo son los escritos universitarios. Los géneros discursivos que circulan en la universidad fueron objeto de estudio de Nesi y Gardner (2012). Las investigadoras identificaron, a partir de un corpus extenso de textos, un conjunto de familias de géneros agrupados en torno a cinco propósitos comunicativos sociales y educativos: demostración de conocimiento (explicación y ejercicio); desarrollo de pensamiento independiente (ensayo y crítica); desarrollo de habilidades de investigación (revisión bibliográfica, recuento metodológico, reporte de investigación); preparación para la práctica profesional (estudio de caso, especificación de diseño, pregunta problema y propuesta) y escritura para uno mismo y los demás (recuento narrativo y escritura empática). La clasificación propuesta permite contar con una caracterización particularizada de los géneros discursivos con una visión transversal en las diferentes disciplinas. En ese sentido, la retroalimentación que se ofrece en el desarrollo de tales géneros podría estar determinada por sus características retórico-discursivas y comunicativas.

Más allá de las recomendaciones sobre el uso de la retroalimentación, hay pocas investigaciones en español que caractericen sus rasgos. No obstante, conocer sus características es determinante para identificar qué aspectos son modificables en vistas a explotar su potencial. En estudios sobre comentarios escritos (CE) provistos en tareas situadas, como la tesis de posgrado en diferentes áreas disciplinares, Basturkmen et al. (2014) muestran que los académicos guías comentan de manera similar, a pesar de que no han recibido formación para ello y de que proceden de diferentes disciplinas. Los profesores básicamente se centran en la corrección lingüística y en el contenido. En Latinoamérica,

han aumentado los estudios que describen cómo es la retroalimentación que ofrecen profesores universitarios. En los casos que mencionamos, los participantes de investigación no reportan haber recibido formación en cómo ofrecer retroalimentación escrita. En nuestras investigaciones previas hemos estudiado los comentarios que profesores guías de trabajos finales de grado en programas de pedagogía ofrecen a los borradores de sus estudiantes (Tapia-Ladino et al., 2017). En ese contexto, los tutores no solo proponen comentarios para que el escrito adopte las normas de la lengua, sino además para que el escrito adopte las características del género discursivo particular. Tal hallazgo nos llevó a acuñar el concepto Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG). En un análisis a 1061 CEAG observamos que la retroalimentación se orienta a que el escrito presente los rasgos prototípicos propios de la tesis, se distinga entre la voz del autor y el de las fuentes, considere el sistema de actividad en el cual se inscribe el escrito y adopte los rasgos discursivos propios de un seminario de investigación. Asimismo, el estudio de Arancibia et al. (2019) caracteriza los comentarios que profesores universitarios de pedagogía ofrecen a los trabajos finales de grado. En ese caso, se estudiaron 2070 comentarios ofrecidos por 12 profesores a tres borradores consecutivos. Usando las categorías comentarios correctivos, atenuación, de ajuste al género y objeto comentado, encontramos que los profesores guías prestan atención tanto a los aspectos normativos de la lengua como a los aspectos genérico-discursivos de los textos de sus estudiantes. El modo preponderante en que se ofrece la retroalimentación es la orden, la mayoría se ofrece sin atenuación y el nivel más aludido son los contenidos del escrito.

El estudio de Padilla y López (2019), por su parte, revisa las prácticas de retroalimentación mediante el análisis de los comentarios escritos digitales que proveen los profesores a los borradores de ponencias. El estudio no explicita si los profesores recibieron capacitación sobre cómo ofrecer comentarios. Con una metodología de investigación-acción participativa en una asignatura de primer año en una universidad argentina, recopilaron 900 comentarios ofrecidos a 72 borradores de 12 ponencias. Los resultados indicaron que la mayoría de los comentarios se dio bajo la modalidad de orden, focalizados en las normas de citación. En Chile, el estudio de Venegas et al. (2022) caracteriza la retroalimentación que profesores de ingeniería eléctrica ofrecen a sus estudiantes cuando elaboran informes de laboratorio de mediciones. Mediante el análisis a 583 comentarios registrados en 50 informes, los autores encuentran que la mayoría presenta un carácter correctivo, alude al contenido, a la tarea de escritura y su proceso. Asimismo, hallan retroalimentación tipo elogio, así como comentarios sugestivos, correctivos y epistémicos. Llama la atención, en ese estudio, el uso de clasificaciones que se focalizan en la manera en que se ofrece la retroalimentación: como sugerencia y elogio. En ese sentido, tiene en común con la presente investigación el uso de clasificaciones que consideran el modo como se ofrece el comentario y prestan atención a aspectos genéricos de los escritos. La forma en que se ofrece la retroalimentación evidencia la relación que se establece entre profesor y estudiante. De un modo equivalente, es también un recurso que vehicula las expectativas del género que el profesor espera ver en el escrito final. A pesar de los esfuerzos, son escasos los estudios en que se establecen comparaciones entre géneros discursivos de diferentes disciplinas.

Postulamos que la retroalimentación puede presentar rasgos distintivos dados los diferentes objetos de estudio de los que se encarga cada área.

4. Metodología

El presente estudio forma parte de una investigación mayor, cuyo diseño fue cuasiexperimental. En esta oportunidad, se presentan los resultados descriptivos del análisis del modo de los comentarios escritos de ajuste al género ofrecidos por nueve profesores universitarios de tres áreas disciplinares a los borradores de escritos elaborados por sus estudiantes en contextos reales de aprendizaje.

4.1. Participantes

La investigación se llevó a cabo en dos universidades regionales tradicionales del sur de Chile, específicamente en programas de formación pertenecientes a las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Médicas y Salud (CNyCMS), Ingeniería y Tecnología (IyT) y Ciencias Sociales (CS). Contamos con nueve profesores que consintieron participar de manera voluntaria e informada. Los criterios de inclusión aplicados fueron pertenecer a una de las tres áreas disciplinares del estudio (CNyCMS, IyT, CS); ser profesor responsable de alguna asignatura de 3^{er} o 4^{to} año en carreras de dichas áreas; tener considerado como parte del curso solicitar a sus estudiantes un trabajo escrito propio de su formación; dar retroalimentación a esos trabajos por medio de CE y estar dispuestos a ser parte de la investigación tanto en la fase de capacitación como en la de implementación. En la Tabla 1 se detalla la distribución de los participantes según universidad y áreas disciplinares.

Tabla 1

Distribución de participantes

Universidad	Participantes	Áreas disciplinares		
		CNyCMS	IyT	CS
U1	6	2	2	2
U2	3	1	1	1
	9	3	3	3

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Capacitación e implementación

Los nueve profesores voluntarios participaron tanto de la capacitación que se realizó en el primer semestre de 2020, como en la implementación en el semestre inmediatamente siguiente. La capacitación consideró un taller de 10 horas de docencia directa distribuidas en 4 sesiones, las que se realizaron de manera remota, dado el contexto de emergencia por COVID-19. En las sesiones se abordó el diseño y evaluación de tareas de escritura propias de la disciplina o área profesional

mediante la provisión de comentarios escritos a borradores. Se consideró un encuadre teórico, el análisis de la tarea de escritura, ejercitación y evaluación de formas de provisión de retroalimentación escrita en modalidad orden y preguntas, socialización colectiva de la tarea, y revisión de las pautas y diseño general de la tarea de escritura. En específico, se trabajó en la elaboración de comentarios en diferentes modos con oferta de pistas de acción explícitas. Todos los participantes indicaron que previo a la capacitación ofertaban comentarios a los borradores, pero no habían recibido orientaciones al respecto. El diseño de la capacitación cuenta con la propiedad de Obra Literaria (guía) titulada: Secuencia didáctica para la retroalimentación escrita en trabajos académicos universitarios (N° 308.357).

Por su parte, la fase de implementación consistió en acompañamiento a los participantes por parte de las investigadoras, lo que se tradujo en responder preguntas frente a la toma de decisiones cuando fue necesario hacer ajustes a la planificación inicial o aclarar dudas respecto a la formulación de comentarios escritos. Durante el proceso también se mantuvo el contacto con los participantes para la recopilación de los materiales (borradores comentados, tarea final, calificaciones, pauta y descripción de la tarea). Todos los profesores consintieron participar voluntariamente y todos los procedimientos fueron conocidos por el comité de ética de la institución de las personas responsables del proyecto mayor en el que se inscribía esta investigación.

4.3. Procedimientos para la conformación del corpus de CE

Los participantes nos hicieron llegar los borradores comentados, correspondientes a un total de 527 estudiantes. De dichos borradores extrajimos un total de 1976 CE junto con los correspondientes fragmentos de los textos aludidos. Para organizar el material respetamos en todo su forma original y orden de aparición en los borradores. Todos los registros fueron ingresados a una planilla de cálculo, previamente codificados para poder identificar a los participantes (profesores, estudiantes, universidad, año), borradores (disciplina, tarea) y características de los comentarios (modo, genérico y propósito comunicativo). En la Tabla 2 se presenta la tarea de escritura clasificada según la propuesta de géneros de Nesi y Gardner (2012) (Función social y Género discursivo) y el número de comentarios ofrecidos en cada tarea.

Tabla 2

Distribución del corpus de CE por borrador y disciplina

Disciplina	Participante	Función social	Género discursivo	N° de CE
CNyCMS	CCP120	Desarrollo habilidades de investigación	Recuento metodológico	82
	CCP220	Preparación profesional	Estudio de caso	296
	CBP320	Preparación profesional	Propuesta	517

RETROALIMENTACIÓN ESCRITA CON COMENTARIOS DE AJUSTE AL GÉNERO (CEAG) SEGÚN MODO EN TRES ÁREAS DISCIPLINARES UNIVERSITARIAS

lyT	ICP120	Demostración de conocimiento	Ejercicio	116
	ICP220	Preparación profesional	Especificación de diseño	157
	IBP220	Preparación profesional	Propuesta	38
CS	HBP12	Desarrollo habilidades de investigación	Revisión bibliográfica	428
	HCP320	Preparación profesional	Propuesta	285
	HCP220	Escritura para uno mismo y los demás	Recuento narrativo	57
Total				1976

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, y siguiendo la clasificación de Nesi y Gardner (2012), la mayoría de los escritos que los profesores solicitaron en sus asignaturas tenía como fin la preparación para la profesión (5), seguido del desarrollo de habilidades de investigación (2), uno destinado a demostrar conocimiento y otro para la expresión personal de los escritores. Tales objetivos pedagógicos se expresaron en siete géneros específicos. De ellos, la “propuesta”, dedicada a formular un plan para resolver una situación propia del ámbito de desempeño profesional y resolver un problema, es el género más transversal de todos, pues se presenta en los tres ámbitos disciplinares estudiados.

4.4. Criterios de análisis

La definición de las categorías para el análisis de los comentarios se basó en criterios de modo y ajuste al género aplicados en estudios previos (Arancibia et al., 2019; Tapia-Ladino et al., 2016) en los que se usó la clasificación de Straub y Lunsford (1995). En la categoría modo o manera en que se expresa la información en el CE y que se relaciona con el rol que asume el profesor y el nivel de control sobre el texto del estudiante, se consideraron las subcategorías de orden, pregunta, sugerencia, juicio negativo, evaluación positiva, requerimiento indirecto y reflexión. Por su parte, en la categoría Ajuste al Género (CEAG), incluimos aquellos comentarios que buscaban que el escrito asumiera los rasgos propios del área disciplinar en términos de sus apartados prototípicos, uso de lenguaje técnico o especializado, adecuaciones discursivas, formas de atribución del conocimiento y comentarios referidos al sistema de actividad.

4.5. Validación del análisis

Para establecer la confiabilidad y validez de la clasificación de los CE se solicitó la colaboración de cinco codificadoras externas. Tanto para el criterio Modo como para CEAG, y previo a un proceso de aprendizaje iterativo, se analizaron 100 comentarios para cada criterio, diferentes a los del corpus de investigación. Se estableció la concordancia entre cada codificador y el experto (coeficiente Kappa de Cohen) y entre los cinco codificadores (Kappa de Fleiss), por medio del software IBM SPSS Statistics, versión 27 (IBM, 2020). Tanto para el criterio modo como para ajuste al género, los niveles de concordancia oscilaron entre 0,61 – 0,80 o buena concordancia, de acuerdo con los parámetros descritos por Altman (1991). La investigadora responsable estuvo a cargo de auditar los análisis.

4.6. Análisis estadísticos

Para cumplir con el objetivo propuesto desde la investigación, y considerando el alcance exploratorio de la misma, el análisis recurrió a técnicas descriptivas para dar cuenta de las frecuencias absolutas y relativas de los distintos tipos de CE en cada uno de los borradores, de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas. También se hizo uso de las tablas cruzadas para facilitar la visualización de la relación entre las distintas variables. Sumado a ello, se utilizó el Análisis de Varianza (ANOVA) para averiguar si las diferencias encontradas en la provisión de CEAG en cada modo estudiado resultaban significativas al comparar por disciplina ($p < 0,05$). No obstante, no se detallará esa parte del análisis, pues los datos fueron empleados solo como primera aproximación, acorde al carácter descriptivo de la presentación de resultados. En futuros análisis se profundizará en el análisis estadístico de la información recabada por la investigación en su conjunto.

5. Resultados

La caracterización del total de comentarios provistos en términos de la dimensión del escrito al que alude, esto es, a los aspectos referidos al ajuste género o a los aspectos normativos de la lengua (no genéricos), se distribuyen de la forma como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de CE genéricos y no genéricos en todas las áreas

Tipo de comentario	Frecuencia	Porcentaje
CE ajuste al género	1415	71,6%
CE no genérico	561	28,4%
Total	1976	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados revelan que, del total de comentarios, el 71,6% fue ofrecido para comentar aspectos genéricos de los escritos (1415), es decir, los profesores de las tres áreas pusieron más atención a los aspectos discursivos propios de sus ámbitos disciplinares y profesionales, que a los aspectos normativos de la lengua. Estos datos son superiores a los hallados en estudio previo (Arancibia et al., 2019), en el que se encontró un 51% de comentarios de ajuste al género. En dicho estudio, los materiales fueron recabados de una situación real de escritura en la que los profesores comentadores no habían recibido capacitación en la oferta de retroalimentación. Llamativamente, nuestros actuales datos, recogidos de una experiencia en pregrado, son muy diferentes a los de Basturkmen et al. (2014), quienes encuentran que los comentarios que ofrecen profesores de posgrado de humanidades, ciencias/matemáticas y comercio se focalizan en los aspectos lingüísticos de los escritos. En ese estudio fueron más frecuentes los comentarios sobre la precisión o ajuste al registro lingüístico y al contenido, que a las expectativas genéricas o a las convenciones académicas, así como a la cohesión y coherencia. Por su parte, nuestros resultados son coherentes con las condiciones de capacitación, instancia en la que se promovió la elaboración de comentarios orientados a explicitar los aspectos genéricos de los textos. Para abordar los aspectos lingüísticos y normativos de la lengua, se propuso trabajar con retroalimentación no verbal. En la Tabla 4 presentamos algunos ejemplos de comentarios genéricos y no genéricos según las tres áreas disciplinares y la clasificación de Nesi y Gardner (2013) sobre los géneros discursivos.

Tabla 4

Ejemplos de CEAG y CE uso del código por área disciplinar

Áreas	Género (Nesi & Gardner, 2013)	Comentarios de Ajuste al Género (CEAG)	Comentarios uso del código de la lengua
CNyCMS	Recuento metodológico	Los objetivos reflejan parcialmente lo requerido para el informe (CCP1)	Modificar redacción así: ...ha tenido... (CBP3)
	Propuesta	Sería bueno que se adaptara la alimentación a la condición actual de esta persona mayor (CCP220)	Los nombres propios los debes registrar con mayúscula (CCP220)
IyT	Ejercicio	¿Sí? ¿usted varió la carga...ajustó los Pis cada vez que manipuló la carga? (ICP120)	Mejorar redacción (ICP220)
	Propuesta	Si bien hay un análisis, falta una mirada más amplia que permita ofrecer una solución y no solo automatizar	Muy mala la redacción del fenómeno (ICP1)

RETROALIMENTACIÓN ESCRITA CON COMENTARIOS DE AJUSTE AL GÉNERO (CEAG) SEGÚN MODO EN TRES ÁREAS DISCIPLINARES UNIVERSITARIAS

CS	Recuento bibliográfico	El concepto de “normalidad” como viniendo exclusivamente de criterios sociales (como frecuencia y adecuación) es equivocado. (HBP120)	No va punto (HBP120)
	Propuesta	¿Cómo aplica los modelos en el contexto de intervención? (HCP320)	¿Revisó su redacción? (HCP3)

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la información de la Tabla 4, los comentarios de ajuste al género aluden a aspectos propios del ámbito disciplinar o profesional en el que circula el escrito. Se trata de una retroalimentación anclada en el campo de conocimiento o desempeño de quienes se forman en las diferentes disciplinas. Los comentarios que ofrecen los profesores al uso de lenguaje técnico propio del área se refieren a especificaciones o aclaraciones para precisar los contenidos disciplinares, solicitan adecuaciones al objetivo de la tarea y suponen el dominio de contenidos de las áreas de formación, entre otros. Estos hallazgos son concordantes con lo señalado por Estherazy (2018), quien indica que la retroalimentación está estrechamente entrelazada con las prácticas sociales de una disciplina determinada. Los datos respaldan la poca viabilidad que tendría pretender definir formas generales de retroalimentación, pues ella se adapta a las demandas y características de los géneros discursivos.

Así como los comentarios están fuertemente determinados por la naturaleza de los géneros discursivos, nos interesaba averiguar cómo se da el modo como se ofrecen los CEAG en los diferentes grupos disciplinares. En la Figura 1 se presenta la distribución de los CEAG según su modo en el conjunto de las áreas analizadas. Para ello, evidenciamos las frecuencias sobre el 10% y se agrupan en “Otro Modo” tales como advertencias, reflexiones y requerimientos.

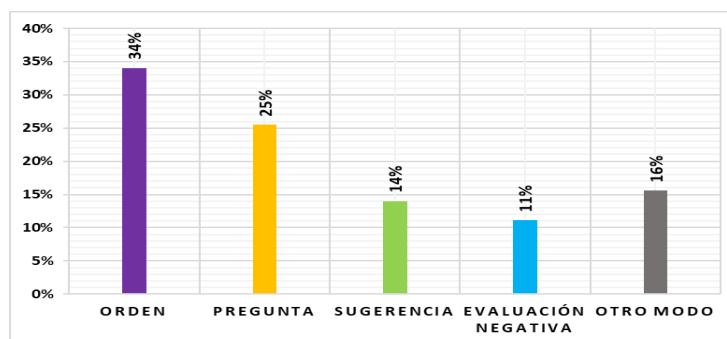


Figura 1: Distribución de CEAG en el conjunto de tres áreas disciplinares según modo

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura, la mayoría de los comentarios (34%) se ofrece en la modalidad orden, seguida de preguntas, sugerencias y evaluaciones negativas. Estos hallazgos guardan similitudes y diferencias con estudios previos. Los datos son más parecidos a los encontrados por Padilla y López (2019), quienes reportaron un 36% y 29% de comentarios provistos como órdenes en los dos años de análisis de un corpus de ponencias. En cambio, Arancibia et al. (2019) encontraron frecuencias mayores para la aparición de órdenes en la revisión de tres borradores sucesivos de seminarios de grado (46%, 62% y 71%, respectivamente) en programas de pedagogía. Tales estudios tienen en común que los profesores no recibieron capacitación en la provisión de comentarios. Por lo tanto, la experiencia previa a esta investigación es que para los profesores el modo más natural de ofrecer retroalimentación es mediante la provisión de órdenes. Por esa razón, en la fase de capacitación trabajamos con el fin de que los CE fueran lo más informativos posible y promovimos, mediante ejercitación explícita, la oferta de otras modalidades como las preguntas, sugerencias y evaluaciones positivas.

En relación con la oferta de preguntas, nuestros datos son superiores a lo hallado tanto por Arancibia et al. (2019), quienes encontraron un 12%, 11% y 5% en tres borradores, como por Padilla y López (2019), quienes encontraron un 10% de preguntas directas y un 9% de preguntas indirectas en la elaboración de ponencias. Por su parte, en la provisión de sugerencias, nuestros datos también son superiores a Arancibia et al. (2019), que hallaron en tres borradores consecutivos 10%, 5% y 4% de sugerencias. Venegas et al. (2022) también encontraron una frecuencia baja de sugerencias comparada con otras categorías de análisis para caracterizar la retroalimentación en ingeniería. La mayor proporción de preguntas y sugerencias, y la menor de órdenes, puede estar relacionada con el proceso de capacitación. En ella se trabajó en la conversión de órdenes a preguntas, y órdenes a sugerencias. Sin embargo, la experiencia demostró que los profesores presentaban dificultades para formular tanto preguntas como sugerencias. La tendencia general era formular órdenes mitigadas, como “debería cambiar esta palabra” o “podría eliminar este párrafo”. En la Tabla 5 presentamos algunos ejemplos de CEAG.

Tabla 5

Ejemplos de CEAG según modo en las tres áreas disciplinares

Modo	Ejemplos
Orden	Decidir si se pondrá primero los y las o al revés, puesto que más adelante se redacta como “las y los docentes” (HB1P20)
	Debe definir todas las variables y explicar el modelo teórico (ICP220)
	Revisa contenidos entregados en Dietética Pediátrica y en Normas (CCP220)

Preguntas	<p>¿A qué personas mayores afecta en este caso específico, cuántos, de dónde? ¿Es posible complementar la información para entender de qué grupo estamos hablando? (HCP320)</p> <p>¿De qué o quién se lee la temperatura? (ICP220)</p> <p>¿No será muy ambicioso, considerando lo acotado del tiempo de la intervención? (CCP220)</p>
Sugerencias	<p>Esta categoría podría ser incluida como subcategoría en concepciones sobre la discapacidad (IBP220)</p> <p>Podría obviar esto. Me parece que ya está dicho antes (HCP320)</p> <p>Parece que estaría confundida entre tiempos de alimentación y horarios de alimentación (CCP220)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos propuestos en la Tabla 5 evidencian el uso de los distintos modos en las diferentes disciplinas. En todas las áreas disciplinares se encuentran órdenes, preguntas y sugerencias. Como veremos más adelante, hay áreas más proclives a utilizar ciertos modos de ofrecer la retroalimentación. En la Figura 2 presentamos el cruce de datos entre áreas disciplinares y modo como se ofrece el CEAG. En el eje vertical del gráfico se muestra la cantidad de comentarios por disciplina y en el horizontal, los tipos de comentarios según su modo.

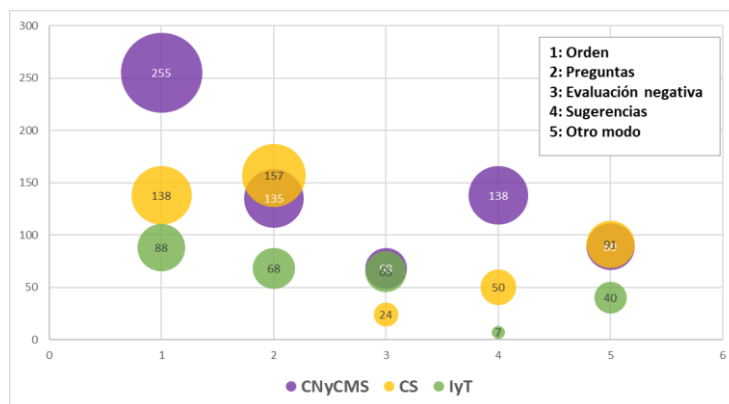


Figura 2: CEAG según modo y áreas disciplinares

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de la Figura 2 permite comparar los modos como se ofrecen los comentarios entre las tres áreas disciplinares. Traslapos en los círculos que representan a cada una de las áreas indican que no hubo diferencias significativas entre las disciplinas al comparar la cantidad de CEAG en esos modos. Se puede observar que el modo orden es el más frecuente en CNyCMS seguido por CS y luego por lyT

con una cantidad muy menor. Las preguntas, como modo de retroalimentación, son más comunes en CNYCMS y CS, y se presentan en cantidades similares. En relación con las evaluaciones negativas, lyT y CNYCMS presentan similitudes en su provisión. En cambio, CS presenta prácticamente solo un tercio de ellas (24 vs. 63). Sobre las sugerencias, CNYCMS es el área que más hace uso de esta modalidad, mientras que la que menos recurre a este modo es lyT. En general, podemos decir que el área de Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud se diferencia de Ciencias Sociales en la provisión de preguntas, sugerencias y evaluaciones negativas. En cambio, comparado con el área de Ingeniería y Tecnología, en Ciencias Sociales los profesores comentan haciendo más preguntas, menos evaluaciones negativas y más sugerencias.

Estos datos sugieren que las disciplinas juegan un papel en la manera como se ofrecen comentarios escritos, pues parecen adoptar modos preferentes según las áreas. En ese sentido, nuestros datos apoyan los planteamientos de Anderson (2014), Ajjawi y Boud (2017), Esterhazy (2018), Estherhazy y Damşa (2019) y Estherhazy et al. (2020), quienes plantean que las disciplinas despliegan prácticas específicas de retroalimentación.

6. Discusión

Los resultados de esta investigación aportan a la caracterización del modo de los comentarios escritos de ajuste al género que profesores universitarios de diferentes áreas disciplinares ofrecen durante el proceso de escritura de trabajos de sus estudiantes en contextos reales de enseñanza. El modo en que se expresa el comentario da cuenta de las características de la relación dialógica que se establece entre profesores y estudiantes a través de los procesos de *feedback*, y de los roles que se configuran en dicha relación. Esto podría variar entre las disciplinas, pero también puede estar sujeto a características de la tarea y de los propios individuos involucrados.

La experiencia recabada indica que es posible intervenir las prácticas de provisión de retroalimentación focalizando tanto en el modo como se ofrece como en los aspectos genéricos discursivos propios de las áreas disciplinares. La evidencia demuestra que a los académicos que usan la escritura con fines pedagógicos en su función habilitante (Navarro, 2021) no solo les preocupa que el escrito respete los aspectos normativos de la lengua, sino que hacen uso de ella para favorecer la inserción cultural de los estudiantes en su comunidad especializada particular. En este sentido, es necesario seguir generando evidencia que favorezca la implementación de capacitaciones ajustadas a las prácticas y visiones epistemológicas propias de cada área disciplinar.

En ese contexto, la retroalimentación juega un rol determinante en el proceso de aprendizaje tanto de las áreas del conocimiento como de la escritura propiamente tal. Los hallazgos de esta investigación son concordantes con lo señalado por Esterhazy (2018), Estherzay y Damşa (2019) y Winstone y Carless (2021), quienes han señalado que la retroalimentación está fuertemente anclada tanto en las bases epistemológicas de las disciplinas que se enseñan en las universidades, así como está estrechamente entrelazada con sus prácticas sociales. La evidencia muestra un diálogo estrecho entre

los contenidos de los CEAG y el desarrollo del escrito. Por lo tanto, avanzar hacia la caracterización de lo que sería una retroalimentación productiva debería lograrse teniendo en cuenta las prácticas disciplinarias y profesionales.

Finalmente, es necesario señalar que una de las limitaciones de este estudio es el bajo número de casos de estudiantes y la diferente distribución de casos por género discursivo, lo que dificulta hacer generalizaciones del todo robustas. Otro aspecto que se debe controlar para un análisis estadístico de las diferencias de la proporción de comentarios según su modo es la extensión de los textos comentados, que de suyo resulta muy variable, incluso dentro de una misma área, cuando se trata de entrega de borradores. Al mismo tiempo, la temática estudiada ofrece nuevos retos y proyecciones, como analizar si el modo del comentario afecta la respuesta del estudiante y si esto también puede estar sujeto a variaciones según el área disciplinar. Estudios actuales en esa línea (Chan & Luo, 2021) demuestran que es necesario abordar el impacto que produce la recepción de *feedback* en sus destinatarios, pues su alcance también es una variable de la que depende su efectividad. La naturaleza dialógica de la retroalimentación demuestra que estamos frente a un recurso lingüístico, discursivo y pedagógico multidimensional.

Agradecimientos: Proyecto Fondecyt 1180586 denominado Eficacia de los Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en escritos académicos: Estudio experimental en tres disciplinas en dos universidades regionales.

7. Referencias

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching Feedback Dialogue: An Interactional Analysis. *Approach, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall. <https://doi.org/10.1201/9780429258589>
- Anderson, C. (2014). Only Connect? Communicating Meaning through Feedback. *Advances and Innovations*. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *University Assessment and Feedback* (pp. 131-151). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748694549.003.0008>
- Anderson, Ch., & Hounsell, D. (2007). Knowledge practices: 'doing the subject' in undergraduate courses. *The Curriculum Journal*, 18(4), 463-478. <https://doi.org/10.1080/09585170701687910>
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ávila Reyes, N., Espinoza, M. J., & Figueroa, J. (2021). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para justicia educativa*, 6, 3-9. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bazerman, Ch., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., . . . Campbell, K. (2018). *The Lifespan Development of Writing*. National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/books/ncte/lifespan-writing/>

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2021). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Teaching to write an academic research paper through collaborative revision: The students' perceptions. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Correa, R., & Flores, J. (2018). Students' decisions about the teacher's types of written feedback on short stories in English. *Revista Logos*, 8(2), 248-264. <https://doi.org/10.15443/RL2819>
- Correa, R., Tapia-Ladino, M., & Arancibia, B. (2021). Written Comments on Undergraduate Theses Written in Spanish as a First Language and English as a Foreign Language. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1), 62-79. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p62>
- Cuevas-Solar, D., & Arancibia, B., (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación universitaria*, 13(4), 31-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- Esterhazy, R. (2018). What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1302-1314. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463353>
- Esterhazy, R., & Damşa, C. (2019). Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments. *Studies in Higher Education*, 44(2), 260-274. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359249>

- Esterhazy, R., Fosslund, T., & Stalheim, O. R. (2020). What Counts as Quality Feedback? Disciplinary Differences in Students' and Teachers' Perceptions of Feedback. En: M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. Prøitz, B. Stensaker & A. Vabø (Eds.), *Quality Work in Higher Education. Higher Education Dynamics* (vol. 54, pp. 155-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4_9
- Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje Visible: Feedback*. Ediciones Paraninfo.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities. Individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009406512>
- Natale, L. (2021). Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios. *Revista Signos*, 54(105), 236-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100236>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009030199>
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 5, 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pitt, R., & Carless, D. (2021). Signature feedback practices in the creative arts: integrating feedback within the curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 817-829. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980769>
- Straub, R., & Lunsford, R. (1995). *Twelve readers reading. Responding to college student writing*. Hampton Press.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., & Correa, R. (2016). Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>

Tapia-Ladino, M., Correa, R., & Arancibia, B. (2017). Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de profesores. *Revista Lenguas Modernas*, 50, 175-192.

<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257>

Venegas, R., Ahumada, J., & Sologuren Insua, E. (2022). Tipos y formas de retroalimentación en informes de laboratorio en ingeniería eléctrica: aproximación a la producción de un género de formación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 221-234.
<https://doi.org/10.5209/clac.76669>

Winstone, N. E., & Carless, D. (2021). Who is feedback for? The influence of accountability and quality assurance agendas on the enactment of feedback processes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 261-278.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1926221>