

## Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias

**Mónica I. Tapia-Ladino y Roxanna C. Correa**

Facultad de Educación, Dpto de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Universidad Católica de la Santísima, Concepción, Chile (correo-e: [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl); [rcorrea@ucsc.cl](mailto:rcorrea@ucsc.cl))

*Recibido Abr. 14, 2022; Aceptado Jun. 8, 2022; Versión final Jul. 25, 2022, Publicado Dic. 2022*

---

### Resumen

Este estudio presenta el caso de dos académicos de diferentes disciplinas, que por tres años participaron de un programa de capacitación para apoyar la escritura de sus estudiantes mediante la provisión de comentarios. Los participantes tomaron tres talleres anuales y apoyaron el proceso de escritura de sus estudiantes en un curso. Al final de cada período se les consultó sobre la experiencia. El análisis de las entrevistas revela que los profesores modifican progresivamente su práctica de retroalimentación e identifican utilidades al uso de preguntas, sugerencias y órdenes. Además, se centran en el aprendizaje del género discursivo valorado por su área y enriquecen su reflexión sobre escritura y el aprendizaje. En conclusión, la experiencia de capacitación sobre retroalimentación escrita en profesores universitarios evidencia una mayor preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y muestra una reflexión enriquecida sobre el proceso de escritura y sobre la manera en como ofrecerla.

*Palabras clave: escritura académica; retroalimentación escrita; comentarios escritos; práctica de la escritura; programa de capacitación*

## Implementation of feedback for academic writing in two university fields of study

### Abstract

This study presents the case of two scholars from different fields of study that participated in a three-year training program designed to provide support and academic writing feedback to students. The participants took three annual feedback workshops and they supported their students' writing processes through a course. They were interviewed about their experiences at the end of each term. Analyses of the interviews revealed that scholars modified their feedback practices progressively and that they identified the usefulness of using questions, suggestions, and instructions. The participants focused on the learning of the discursive genre most valued in their respective fields while enhancing their understanding of learning and teaching academic writing. In conclusion, the academic writing feedback-training program for university professors highlights an increased focus on student learning and enriches the professor's academic writing feedback and delivery.

*Keywords: academic writing; written feedback; written comments; writing practice; training program*

## INTRODUCCIÓN

Ofrecer retroalimentación escrita a las tareas de escritura de estudiantes universitarios es una manera de apoyar el proceso de formación académica y profesional. Sin embargo, esta es una actividad que frecuentemente ocurre sin que los profesores universitarios hayan recibido formación al respecto y, en consecuencia, hayan reflexionado sobre dicho proceso. Se trata de una actividad sensible, pues la retroalimentación 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. En particular, los comentarios escritos que ofrecen los profesores a borradores de los escritos no solo apuntan a aspectos normativos de la lengua (Tapia-Ladino et al., 2017, Arancibia et al., 2019, Jarpa Azagra et al., 2020) sino también evidencian la brecha que el profesor identifica entre el estado actual del escrito y el escrito ideal que visualiza como aceptable en su comunidad especializada. Por lo tanto, no solo está preocupado de que el escrito se ajuste a las exigencias normativas de la lengua, sino también adopte las convenciones discursivas que los integrantes de la comunidad académica o profesional esperan del escrito.

Recibir retroalimentación a una tarea que se está desarrollando, es una ayuda frecuentemente muy apreciada por quienes están en un proceso de aprendizaje. En el ámbito de la escritura, es común que los profesores ofrezcan comentarios a los borradores de escritos que elaboran los estudiantes. Es una actividad valorada (Hounsell et al., 2008; Tapia-Ladino et al., 2017; Padilla y López, 2019), pues permite saber si el trabajo responde a los requerimientos de una comunidad académica. A pesar de su relevancia, los profesores universitarios ofrecen retroalimentación con escasa orientación sobre cómo realizarla (Chan y Luo, 2021). Asimismo, la masividad de los cursos dificulta implementar el *feedback* como recurso de enseñanza, por lo que Nicol (2010) propone ofrecerlo en evaluación de pares, sistemas robustos de ayudantes, entre otros.

En el proceso de elaboración de un escrito académico, se sabe que la retroalimentación favorece el proceso de aculturación e inserción en la comunidad disciplinar (Tapia-Ladino et al., 2017). De hecho, la investigación de Villarroel et al. (2021) que analiza la experiencia de docentes y estudiantes durante la pandemia COVID-19 en Chile, demuestra que es necesario promover más espacios para ofrecer retroalimentación a los estudiantes y de ese modo comprometerlos con sus procesos de aprendizaje. Dado este rasgo dialógico, los Comentarios Escritos (CE) pueden propiciar un espacio de interacción en torno al desarrollo de un escrito en el que la ayuda experta del docente opera como un mediador que orienta la toma de decisiones del aprendiz para mejorar su desempeño y lograr así, los objetivos de la tarea. Pensamos que la recepción de los CE abre un espacio de negociación de significados, de discusión tanto sobre la forma y contenido del texto, como su adecuación al contexto. Sin embargo, para que la retroalimentación surta los efectos esperados, es necesario que presente ciertas características que promuevan y motiven a los estudiantes a hacer algo diferente en su escrito y así favorecer la revisión y la evaluación (Carless y Boud, 2018). Para Nicol (2010) la retroalimentación debe ser comprendida como un proceso dialógico en el que se involucre activamente al aprendiz. Para ello, el *feedback* requiere ser adaptable, rico discursivamente, interactivo y reflexivo. Los autores, comparten la idea de que la retroalimentación es un recurso para el aprendizaje de la escritura que necesita ofrecerse en ciertas condiciones y con determinadas características. El objetivo de este artículo es comunicar la experiencia de dos académicos que por tres años participaron de un programa de capacitación para apoyar la escritura de sus estudiantes mediante la oferta de comentarios.

La investigación se inscribe en los postulados de la Nueva Retórica (Berkenkotter y Huckin, 1993; Bazerman et al., 2010), los géneros discursivos universitarios (Gardner y Nesi, 2012; Gardner et al., 2019) y los estudios de retroalimentación que atienden aspectos genéricos de los escritos (Lee et al., 2017; Tapia-Ladino et al., 2017; Correa y Flores, 2018; Arancibia et al., 2019, entre otros). Asumimos la visión de la Nueva Retórica, porque pensamos que escribir es una expresión lingüístico-discursiva que se da en escenarios comunicativos, donde hay actores, propósitos, contextos, intereses y relaciones que regulan las condiciones de la tarea. Por lo tanto, no interesa solo el escrito como texto, sino también conocer cómo experimentan los actores los procesos que demanda la elaboración de un escrito.

Otro referente que enmarca nuestra investigación es la concepción de los géneros discursivos académicos, según los aportes de Nesi y Gardner (2012). En específico, los cinco propósitos comunicativos identificados por las autoras a partir de un corpus extenso de escritos universitarios, permite caracterizarlos desde diferentes disciplinas con fines pedagógicos comunes. Tal visión favorece el estudio del *feedback* como un recurso que se usa de manera transversal en las diferentes áreas de formación universitaria.

La retroalimentación transporta las expectativas de la comunidad discursiva sobre el escrito que elabora un estudiante. Hallazgos previos (Tapia-Ladino et al., 2016; Tapia-Ladino et al., 2017) indican que los profesores universitarios no solo están interesados en que el escrito no presente errores en el uso del código, sino también en que se adapte a las convenciones discursivas propias de la comunidad académica, disciplinar y profesional a la que aspira ingresar el escritor. Un estudio de Cuevas y Arancibia (2020) demuestra que el área de conocimiento en el que se desempeñan los profesores universitarios define el foco con que retroalimentan trabajos escritos. Los profesores de Ingeniería valoran más que los escritos sirvan para

demostrar el dominio de conocimiento y los de Educación valoran más que el escrito se ajuste a las normas de redacción. En ese escenario, la retroalimentación juega un rol preponderante como un género discursivo pedagógico (Tapia-Ladino, 2014) que informa al estudiante los rasgos discursivos a los que ajustar el escrito. Para explicar este fenómeno, hemos acuñado el concepto de Comentario Escrito de Ajuste al Género (CEAG) (Tapia-Ladino et al., 2017), es decir, un tipo de retroalimentación escrita que se ofrece para promover que el escrito responda a las convenciones discursivas de la comunidad especializada en la que circulará. Se trata de un recurso que promueve el proceso de aculturación en el lenguaje especializado.

## OTROS ANTECEDENTES

En la literatura son aún pocas las iniciativas que reportan experiencias de formación de profesores universitarios para ofrecer retroalimentación o que indiquen maneras de hacerlo productivamente. Chan y Luo (2021) realizaron talleres de capacitación a docentes universitarios para ayudarlos a mejorar sus competencias en la evaluación y oferta de retroalimentación. A partir de los resultados de una encuesta aplicada a un grupo amplio de profesores (248) identificaron 6 tipos de prácticas comunes de retroalimentación: sellos o insignias digitales, escala de grados de logro, correcciones simples, rúbricas, comentarios al grupo curso en general y ejemplos genéricos. En el ámbito de la escritura propiamente tal, Dawson et al. (2019) estudiaron la comprensión que reportan estudiantes y profesores sobre el propósito de la retroalimentación. Los resultados demostraron que tanto docentes como estudiantes piensan que el objetivo de la retroalimentación es mejorar el escrito. Sin embargo, los focos del proceso son percibidos de manera diferente: los profesores se preocupan por el diseño y el tiempo que toma ofrecer comentarios, y los estudiantes lo valoran cuando es útil, afectivo y personalizado. Todo ello es indicador de que proveer retroalimentación es una tarea compleja (Lee et al., 2017) con múltiples dimensiones donde parece preciso encontrar espacios para aunar su sentido.

En una investigación que buscaba caracterizar la cultura de la retroalimentación en educación superior mediante la aplicación de entrevistas a profesores universitarios, Carless y Winstone (2020) identificaron 4 barreras que dificultan su implementación. Básicamente los profesores señalan que cuentan con escasa formación sobre cómo ofrecer retroalimentación, estiman que tienen muchos estudiantes en sus cursos, que la naturaleza de la disciplina requiere que la retroalimentación se adapte a ella, tienen poco tiempo y mucha carga de trabajo. De ellas, esta última es la más aludida, pues los profesores estiman que la oferta de retroalimentación requiere de trabajo adicional a sus tareas regulares.

Uno de los temas que más ha inquietado en las investigaciones recientes es saber cómo es la retroalimentación efectiva. Boud y Molloy (2013) proponen, entre otros, repensar el fenómeno desde lo unilateral, sólo el profesor, a la co-construcción, es decir diálogo con el estudiante. Por su parte, Winstone y Carless (2019) indican que la productividad de la retroalimentación no depende solo de la calidad o cantidad de información que transporta, sino también es relevante conocer cómo entienden los estudiantes este recurso. Por lo tanto, se trata de un fenómeno multidimensional que en educación superior se torna aún más complejo. En contextos educativos universitarios, estudios demuestran que la oferta de *feedback* requiere de ciertas condiciones. Anderson (2014) y Aijawi et al. (2017), por ejemplo, indican que comprender las prácticas específicas de cada disciplina es importante para definir cómo ofrecer una retroalimentación “productiva”, pues hay maneras propias de razonar en cada área del conocimiento. De acuerdo a Esterhazy (2018) las prácticas disciplinares son maneras colectivas de proceder tanto en lo profesional como en lo educacional.

Por tanto, la efectividad no se circunscribiría solo a las características de la retroalimentación, sino también a las condiciones y circunstancias en las que ocurre. Carless y Winstone (2020) van más allá y proponen la idea de alfabetización en retroalimentación disciplinar (*disciplinary feedback literacy*) entendido como el “conocimiento, experiencia y disposición para diseñar procesos de retroalimentación que permitan a los estudiantes asimilar los comentarios” (pág.4). Esta manera de abordar el fenómeno considera tres dimensiones según los autores: de diseño, relacional y pragmática. La primera se refiere a crear ambientes de evaluación formativa en los cuáles se facilite el proceso de proveer *feedback*. La segunda se focaliza en atender los aspectos comunicacionales y relacionales del proceso de oferta de retroalimentación a los estudiantes, y la pragmática se relaciona con la manera como se gestionan e implementan las prácticas de retroalimentación. De este modo, el concepto de alfabetización en retroalimentación se entiende como una estrategia que promueve el proceso efectivo en la que participan profesores y estudiantes.

Conscientes del contexto epistemológico en el que se da el *feedback*, la retroalimentación resulta efectiva cuando sabemos cómo la entienden los estudiantes, qué hacen con ella en su texto y cómo mejoran el escrito. En ese sentido, Esterhazy (2018) señala que la retroalimentación debe ser usada para permitir desempaquetar las prácticas de la disciplina, a través del diálogo entre los participantes para así descubrirlas y utilizarlas. Desde esta perspectiva, no sería suficiente ofrecer comentarios a los trabajos escritos, si no se promueven “encuentros de *feedback*” en los que profesores y estudiantes los analicen a la luz de los materiales. Tal experiencia promueve la “productividad” de la retroalimentación, lo que se corresponde con lo señalado por Nicol (2010) cuando indica que la retroalimentación necesita ser bidireccional, es decir, debe

permitir recabar información sobre los efectos que produce en los estudiantes y ofrecer al profesor información sobre la calidad de su apoyo.

## METODOLOGIA

Esta investigación de carácter cualitativo corresponde a un estudio de caso. Como plantea Stewart (2014) se trata de “una forma de consulta, que provee un análisis en profundidad de una unidad de estudio, que puede ser una persona, un grupo de personas una organización o una situación social” (p.145). Usualmente se asocian con enfoques longitudinales en los que se observa el fenómeno por un periodo de tiempo. En este artículo se reporta la experiencia de dos académicos universitarios (ingeniería y humanidades) quienes por tres años recibieron capacitación sobre formas como ofrecer retroalimentación escrita a los borradores de sus estudiantes atendiendo en especial al modo como se expresan y a los rasgos del género solicitado.

### *Los participantes*

Los participantes son una académica y un académico de una universidad regional chilena del Consejo de Rectores de Chile. Son profesores de dos áreas disciplinares diferentes: uno de ingeniería (Ingeniería Industrial) y otra de las ciencias sociales (Trabajo Social) en el nivel de estudios de pregrado con licenciatura. Fueron seleccionados de una muestra mayor no probabilística definida por conveniencia la cual estaba constituida por 30 profesores universitarios. Fueron los únicos dos casos que participaron durante los tres años de la investigación en las tres capacitaciones y en las correspondientes fases de implementación de la investigación que comentamos más adelante. En este estudio, no se evaluó el nivel de competencia en escritura académica de los participantes, ya que el objetivo de la investigación era indagar en cómo impactaba la capacitación en su práctica de proveer *feedback* a los trabajos escritos de sus estudiantes. Los materiales usados en la capacitación correspondieron a textos propios de la disciplina que los profesores solicitaban en sus cursos antes de esta experiencia. Interesaba trabajar con escritos naturales propios de la situación de enseñanza aprendizaje de la disciplina o área profesional.

Los académicos eran responsables de una asignatura de tercer o cuarto año de sus programas de formación. Cada uno solicitó a sus estudiantes, como parte de sus cursos, un trabajo escrito propio de su formación el cual retroalimentaron en 2 oportunidades antes de la versión final del escrito. Los académicos participaron de manera voluntaria tanto en las instancias de capacitación para aprender a ofrecer retroalimentación escrita como en la fase de experimentación de esta investigación. Los criterios de inclusión considerados eran estar capacitados, solicitar una tarea escrita a sus estudiantes y ofrecer retroalimentación escrita en dos oportunidades. La rúbrica para evaluar los trabajos escritos de los estudiantes fue propuesta por los participantes y realizaron modificaciones propuestas por las investigadoras. Las dimensiones de la rúbrica dependían de la tarea de cada disciplina, sin embargo, los participantes incluyeron algunas dimensiones comunes: entre ellas: organización del texto. Redacción, calidad de la información y fuentes de información, entre otras.

### *Fase de capacitación*

En el marco de un proyecto de investigación mayor, ofrecimos capacitación durante tres años a 30 académicos universitarios interesados en mejorar sus prácticas de apoyo a los escritos producidos por sus estudiantes en temáticas propias de sus disciplinas o áreas profesionales. En la figura 1 se grafica la lógica de la intervención.

Tabla 1. Organización de fases obtención de CE

	Año 1	Año 2	Año 3
Semestre 1	Fase de capacitación de académicos para ofrecer retroalimentación (10 hrs. taller)		
	Comentarios de ajuste al género		
	Orden y pregunta	Orden y sugerencia	Orden y pregunta
Semestre 2	Fase de implementación: retroalimentación a dos borradores (2 sesiones de apoyo)		
	Orden y pregunta	Orden y sugerencia	Orden y pregunta
	Recolección de borradores con CE		
	Entrevistas a los participantes		

Como se aprecia en la tabla 1, cada año se ofreció a los participantes un taller de 10 horas directas cada una. Cada taller contemplaba un conjunto 12 actividades distribuidas entre 4 a 5 sesiones. En ellas se abordó el encuadre teórico empírico de la capacitación, la socialización de las tareas de escritura solicitadas, ejercicios de revisión y discusión en torno a prácticas de retroalimentación, ejercicios de implementación de diferentes

tipos de comentarios escritos, actividades colectivas de revisión y discusión sobre la retroalimentación provista por ellos, y el diseño de una tarea de escritura con su respectiva rúbrica que consideraba los elementos característicos de la tarea solicitada. Con apoyo de materiales reales, en todas las sesiones se dio espacio para reflexionar de manera colectiva sobre la forma de ofrecer retroalimentación escrita con especial énfasis en las características genéricas del escrito. Cada capacitación consideraba como resultado de aprendizaje el diseño de una tarea de escritura propia de la disciplina y una rúbrica de evaluación, material que se presentaba al grupo al finalizar el taller. El fin de las fases implementadas fue estudiar la percepción de los profesores participantes tanto del proceso de capacitación como de la fase de implementación en sus respectivos cursos.

#### *La tarea de escritura*

Tanto el profesor de Ingeniería Civil Industrial como el de Trabajo Social solicitaron cada año una tarea de escritura a los estudiantes de sus cursos (281 en total). Los académicos retroalimentaron por escrito dos borradores de avance de sus estudiantes. En la tabla 1 se presentan los datos del proceso de retroalimentación de cada año. Se indica además la tarea de escritura (según la nominación real dada en cada contexto), el género discursivo según la taxonomía propuesta de Nesi y Gardner (2012), el número de alumnos y de comentarios total ofrecidos a los borradores.

Tabla 2. Tareas y géneros disciplina por disciplina

Profesor	Año	Tarea solicitada (según nominación real de cada profesor)	Género de la tarea de escritura (según Nesi y Gardner, 2012)	Nº alumnos	Nº de Comentarios
Ingeniería	1	Diseño y desarrollo de prototipo	Especificación de diseño	85	305
	2	Diseño y desarrollo de prototipo	Especificación de diseño	15	24
	3	Diseño y desarrollo de prototipo	Especificación de diseño	51	158
Trabajo Social	1	Sistematización de experiencias de intervención social	Estudio de caso	54	1360
	2	Propuesta de intervención social	Propuesta	72	897
	3	Proyecto de Intervención	Propuesta	4	285
				281	3029

Como se observa en la tabla 2, los profesores solicitaron tareas de escritura propias de su ámbito profesional y disciplinar. Para el caso de Trabajo Social se trató de un escrito en el que los estudiantes elaboraban una intervención social. En el primer año, era un reporte descriptivo de las características de una entidad del Estado que ofrece apoyo social en algún ámbito. La tarea se lograba mediante la entrevista a profesionales del área, un estudio documental y una reflexión final. Para los años 2 y 3, los trabajos debían informar una intervención social orientada a responder a necesidades de personas en situación de vulnerabilidad social. Tales escritos culminaban con una propuesta de trabajo a modo de carta Gantt. En estos dos casos, los informes, una vez evaluados, fueron entregados a las entidades respectivas para apoyar la toma de decisiones.

En Ingeniería, el profesor asignó la misma tarea los tres años, la que consistió en diseñar un prototipo de solución a partir de la identificación de un problema relacionado con las temáticas del curso Electrónica Industrial y Automatización. Para ello, el académico esperaba que los estudiantes investigaran diferentes materiales que les permitieran construir o plasmar un prototipo. Los estudiantes debían simular en el computador su propuesta aplicando los modelos teóricos que utilizaron para implementar la solución. Según la clasificación de Nesi y Gardner (2012) de los géneros discursivos enseñados en la universidad, los escritos solicitados corresponden a estudio de caso y propuesta (Trabajo Social), y especificación de diseño (Ingeniería Industrial).

#### *Fase de implementación*

Una vez concluida la fase de capacitación, los académicos, aceptaron participar de la fase de implementación mediante la firma de un consentimiento informado. A partir de la tarea de escritura consignada en el programa de estudios, los profesores entregaron material en el que describían la tarea de escritura, la rúbrica o pauta de evaluación y un escrito modelo de un curso previo evaluado con una alta calificación. Todos los materiales se disponibilizaron en la plataforma Moodle del curso y para el desarrollo de la tarea, cada profesor propuso un plan de acompañamiento mediante comentarios a dos borradores y el trabajo final con su respectiva calificación. Para ello, los profesores recibieron apoyo de los investigadores del proyecto para cautelar que los comentarios se ajustaran a los tipos de comentarios considerados en la investigación. Cada año se privilegiaron modos específicos de retroalimentación enfocados a las convenciones genéricas de los escritos. Dado que a los profesores les resulta natural ofrecer órdenes, ellas se mantuvieron en los tres años y se sumó privilegiar preguntas en el año uno; sugerencias en el dos y preguntas nuevamente en el tres. Estos tipos de comentarios fueron los más comunes que las investigadoras encontraron en una investigación anterior con

profesores del área de educación. Entendemos comentario tipo “orden” como la exigencia de un cambio a través de un mandato directo, por ejemplo: “*elimine esa palabra*”.

### La entrevista

Una vez que la actividad semestral culminaba, los académicos fueron entrevistados para consultar sobre su experiencia sobre la fase de capacitación y experimentación. La entrevista contenía 10 preguntas que abordaban temas como: las características del escrito solicitado, la experiencia de ofrecer retroalimentación de diferente modalidad, las dificultades o facilidades de la tarea, los resultados obtenidos, la efectividad de los comentarios y las recomendaciones que podrían dar a otros profesores. En el año 3, se incorporaron dos preguntas adicionales, que buscaban averiguar si los académicos habían experimentado una evolución en todo el proceso y si habían incorporado la práctica de retroalimentar en otros cursos. Las entrevistas fueron realizadas por los investigadores del proyecto, cada una de ellas duró en promedio de 17 minutos. Las entrevistas del año 1 se realizaron de manera presencial con apoyo de grabadoras digitales. Las del año 2 y 3, dada la emergencia sanitaria derivada de la pandemia por COVID 19, se realizaron de manera telemática. Los registros de audio y video se transliteraron a ortografía corriente.

### Análisis de las entrevistas

Para el análisis de los materiales, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a partir de la definición de 7 categorías temáticas con apoyo de un software de análisis cualitativo. En la Tabla 2, se describe cada uno de los códigos utilizados en el análisis de las entrevistas.

Tabla 3. Códigos de análisis

Categorías	Definición
Características del género	Rasgos prototípicos del escrito valorados por el área disciplinar o académica del profesor. Se distinguen tres subcategorías: <i>expectativas</i> (lo que el profesor espera del escrito como ejemplar de la comunidad discursiva), <i>objetivo de la tarea</i> (función principal de la tarea) y <i>rasgos de ella</i> (características del género).
Propósito del CE	Intención con que el académico ofrece los comentarios a sus estudiantes.
Efectividad	Aquello que el profesor identifica como efectivo y no efectivo en los cambios realizados en el escrito según si el comentario se ofrecía como orden, pregunta o sugerencia.
Estrategias de apoyo	Son ideas que el profesor expresa acerca de los aportes de las <i>instrucciones</i> , <i>modelamiento</i> y <i>rúbrica</i> .
Acciones de los estudiantes	Decisiones que ejecutan los estudiantes en sus escritos a partir de los CE del profesor. Se distinguen dos subcategorías: <i>las acciones</i> que el profesor vio como resultado de la acción de ofrecer comentarios y la <i>valoración</i> que el profesor hace de ellos.
Experiencia	Se refiere al aprendizaje del profesor en relación con la provisión de comentarios en términos de temporalidad, naturalidad y grado de dificultad.
Reflexiones	Ideas que el profesor comenta sobre la experiencia de proveer CE, el proceso de escritura, el contexto de la tarea, las condiciones de enseñanza aprendizaje y las recomendaciones que puede ofrecer a otros académicos.

Para garantizar la consistencia cualitativa, se realizó un proceso de triangulación entre las investigadoras que consistió en realizar una doble codificación por separado de una entrevista no incluida en este estudio. El índice kappa promedió 0,61 lo que corresponde a un nivel de buena concordancia (Altman, 1991), nivel de acuerdo con el que se enfrentó el análisis de las entrevistas.

## RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados organizados por las categorías de análisis presentadas en el apartado previo.

### Los géneros solicitados

En primer lugar, nos interesaba conocer cuáles eran las características de los escritos requeridos por los profesores. En Ingeniería el académico solicitó una Especificación de diseño y en Trabajo Social, Propuesta y Estudio de caso (Nessi y Garner, 2012). El primero es un texto que explícita el propósito del diseño, más un recuento de los pasos realizados y opcionalmente incorpora el desarrollo del diseño de implementación y su testeo. El Estudio de caso, por su parte, corresponde a una descripción o un ejemplo de un fenómeno en particular con recomendaciones o sugerencias para implementar en el futuro sin especificar un plan. Normalmente está elaborado para lograr la comprensión de una actividad profesional. La Propuesta, por su parte, es un género que incluye el objetivo de la propuesta, un plan detallado y una argumentación para demostrar habilidad para levantar un caso y acciones futuras requeridas. En consonancia con las descripciones de las autoras, los participantes de Ingeniería (ING) y Trabajo Social (TRS) dan cuenta en sus

referencias de los mismos rasgos reportados: i) Uno busca que ellos puedan concebir la solución en base a un protocolo. (ING); y ii) Que ellos pudieran integrar tanto los marcos teóricos conceptuales que habíamos visto en la asignatura como lo que estaban observando en el desarrollo de su práctica. Además, reflexionar sobre una respuesta que tuviera alguna innovación dentro del programa en el que estaban trabajando, y que además fuera una propuesta que presentarán al centro de práctica. (TRS). En ambos casos, el escrito busca obtener evidencia sobre maneras típicas de pensar y desenvolverse en el escenario académico y profesional para el cual los estudiantes se están formando.

Estos objetivos responden a expectativas compartidas por la comunidad discursiva a las que pertenecen los académicos: i) Lo que yo esperaba que se explicara de forma detallada algún procedimiento de un proyecto. Y también que se involucraran en la explicación de un ensamblaje o una puesta en práctica de algún modelo teórico. (ING); y ii) Se espera que los estudiantes sean capaces de registrar en el escrito el diseño de una intervención social y después el proceso de implementación. (TRS). Se trata de conectar el aprendizaje de los conocimientos académicos contextualizados al escenario real en el que se espera se desenvuelvan los futuros profesionales. De alguna manera, se espera evidencia de lo aprendido desde el ámbito académico al espacio profesional.

Ello se expresa con mayor fuerza cuando describen los rasgos de la tarea: i) La idea era que identificaran el problema, lo relacionaran con el curso, luego propusieran ideas y con eso pudieran investigar materiales que se necesitan para construir su idea del área de la electrónica industrial. (ING); y ii) El texto que se solicitó era bastante complejo y largo, porque era una la sistematización de su experiencia práctica que tenía varias etapas. La parte introductoria con todos los marcos referenciales y con la contextualización del lugar donde hacían práctica. (TRS). Los escritos solicitados emanan de un área del conocimiento que se sitúa en un espacio profesional y disciplinar como escenario.

#### *Propósitos de los comentarios escritos*

Cuando se consulta a los profesores para qué usaron el comentario, el profesor de ingeniería señala que buscaba que sus estudiantes fueran precisos en el uso de conceptos disciplinares: *Primero que me indicara el concepto de lo que era el diodo, y luego, después de que supiera el concepto, indicara cómo funciona (ING)*. Por su parte, la participante de Trabajo Social explica que comenta con el fin de que el estudiante base sus juicios en aspectos profesionales, fundamentados por la investigación. Es decir, se preocupa por la veracidad de la información con la que se realiza la actuación profesional: *Porque nosotros no damos juicios personales, sí podemos dar juicios profesionales. Y ese juicio profesional obviamente está fundamentado por la investigación, por datos. Tiene que estar fundado en información que es verídica, que se puede comprobar, corroborar. (TS)*

En ambos casos, la retroalimentación evidencia cómo las prácticas dan cuenta de las condiciones que impone el saber disciplinar. Los profesores relevan la importancia de ajustar los textos a las prácticas propias de la disciplina (Esterhazy, 2018). Estos hallazgos permiten ver que los profesores participantes ponen foco en que sus comentarios sean suficientemente comprensivos para que los estudiantes pueden realizar las mejoras al escrito según lo que valora cada área. Ello es coherente con investigaciones previas (Anderson 2014; Ajjawi et al., 2017) que señalan que la retroalimentación se ajusta a las prácticas específicas de cada disciplina.

#### *Efectividad*

Nos interesaba averiguar si las diferentes modalidades de oferta de comentarios como órdenes, preguntas y sugerencias resultaban efectivas. Como sabemos, estudios previos revelan que las órdenes son la manera de retroalimentación más frecuente (Arancibia et al., 2019). Revisamos las razones que los participantes dan a la elección de una u otra forma de retroalimentar. El análisis de lo declarado evidencia que obedece a sus intenciones o la comprensión que el profesor se va haciendo del texto o a los tipos de dificultades que encuentra en el escrito o a lo que prefieren sus estudiantes: i) Yo creo que es más efectiva la pregunta, porque la pregunta deja la curiosidad de investigar y encontrar mayor información. La orden, como “haz esto” y pareciera que queda ahí, como que no invita a plantear otras ideas. (ING); ii) Cuando doy orden y sugerencias es cuando yo estoy viendo un texto que yo entiendo lo que quería decir. (ING); y iii) A las estudiantes le gusta más el comentario tipo orden porque claramente le da la indicación concreta que cierto o la sugerencia digamos. Pero preguntarles para ella significa también un proceso reflexivo mayor. Y no es tan inmediato. Claro, tiene que también comprender bien la pregunta (TRS)

Los participantes consideraron útil ofrecer comentarios, pues, en su experiencia, los estudiantes responden a ellos mejorando el escrito. Sin embargo, cada profesor adapta su forma de retroalimentar a las circunstancias de enseñanza. En relación con la elección de un modo u otro, según los participantes, las órdenes resultan más sencillas a los estudiantes. En cambio, las preguntas resultan complejas de formular para el profesor y más difíciles de comprender para los estudiantes. En el caso del profesor de Ingeniería, se elección de un modo de comentar producto de la capacitación. El profesor declara utilizar preguntas en el caso de no

entender el texto del estudiante y da órdenes o sugerencias cuando comprende el texto del estudiante. Lo interesante es que el profesor fue adaptando su implementación, lo que da cuenta de la bidireccionalidad de la retroalimentación (Nicol, 2010). En otras palabras, el comentario es un recurso que propicia el diálogo y promueve la interacción profesor-alumno y el compromiso del aprendiz. Asimismo, las sugerencias tuvieron un efecto más controversial, pues no todos los estudiantes las consideran. De todos modos, en cualquiera de sus modos, los profesores estiman que ofrecer comentarios resulta efectivo.

Más allá del área disciplinar, la efectividad también está dada por la frecuencia con la que realiza la oferta de comentarios, “o sea son efectivos, porque hay que hacerlo varias veces. Yo creo que son mínimo dos o tres retroalimentaciones” (ING). Ello da cuenta de que se trata de una práctica que requiere sistematicidad y tiempo para su aprendizaje.

#### *Estrategias de apoyo: instrucciones, modelamiento y rúbrica*

En el proceso de capacitación, junto con practicar maneras de retroalimentar, los participantes elaboraron la descripción con las instrucciones de la tarea de escritura, un instrumento para evaluar el escrito y dispusieron de un modelo de la tarea. En ese contexto, consultamos cuál de estos apoyos adicionales a la oferta de retroalimentación había sido relevante en la efectividad de los comentarios. Al respecto, sobre la descripción de la tarea, los participantes señalan que: i) Las instrucciones quedan bien escritas con todo lo que tiene que tener el proyecto y eso se le envía al estudiante (ING); ii) El instructivo que yo realicé del trabajo de escritura les gustó a los estudiantes, porque era muy detallado, y eso les ayudó desde el punto de vista de la forma, pero también, desde el punto de vista del contenido, yo creo los hizo estructurar un buen trabajo, no hubo problema con el tema de la estructura, del formato casi nada (TRS)

Al respecto, Nesi y Gardner (2012) señalan que las instrucciones de los trabajos escritos son una manera de introducir a los estudiantes en las prácticas de escritura de la disciplina y que dentro de una misma área del conocimiento estas pueden ser variadas. En este sentido, las instrucciones en cualquier disciplina son una manera de integrar progresivamente a los estudiantes en la comunidad disciplinar, lo que North (2005) denomina el proceso de *aculturación o aproximación al lenguaje disciplinar*. En otras palabras, la efectividad de la retroalimentación se propicia cuando se alfabetiza a los participantes en las condiciones de escritura y en las expectativas de la comunidad especializada.

Sobre el instrumento de evaluación los participantes señalan lo siguiente: i) La rúbrica es una mejor guía, por ejemplo, si yo le pido el formato, si yo le pido que explique los modelos teóricos. Entonces, si la rúbrica está bien armada, ellos mismos saben a qué tienen que llegar (ING); y ii) A los estudiantes igual les cuesta un poco el tema de comprender la rúbrica en un inicio. Yo encuentro que estoy mucho más ordenada e igual mejoré las rúbricas también del trabajo y eso fue super bueno (TRS).

De acuerdo con Elander et al. (2006), la inclusión de criterios de evaluación conocidos por los estudiantes mejora su comprensión de la tarea y como consecuencia, su desempeño. Otra de las estrategias promovidas en la capacitación fue el modelamiento de la tarea solicitada: i) El modelo también es una guía para el estudiante es una referencia a lo que tienen que llegar. (ING); y ii) El modelo tuvo hartos impactos. Y eso yo no lo hacía antes, fue algo nuevo que incorporé, claro yo les explicaba antes la rúbrica, como era todo, pero no les mostraba un trabajo anterior (TRS). La estrategia de modelamiento tenía por objetivo, entre otros, “mostrar” ejemplares del género discursivo y sus formas retóricas. De ese modo, el comentario escrito se ofrece en un contexto en el que es explícita la tarea ideal o género discursivo que el profesor espera (Tapia-Ladino et al., 2016). La incorporación de estrategias pedagógicas nuevas para académicos que no provienen del área de la educación les permitió contar con más recursos para apoyar la tarea de escritura.

#### *Acciones de los estudiantes*

Tanto como ofrecer retroalimentación es importante saber si los profesores percibieron cambios en los escritos, es decir, si los estudiantes hacían algo con ellos. Al respecto señalaron lo siguiente: i) El trabajo final es la mayor evidencia de que logré los mayores objetivos (...) No me encontré con ningún estudiante que no haya hecho nada en realidad. Todos tomaron esta propuesta (ING); y ii) Algunos comentarios los resuelven fácilmente, y otros los van “pateando”. Pero finalmente, en el informe final incorporaron todo (...) Creo que lo positivo fue que, si en algún momento no entendieron bien el comentario o tenían alguna duda, fueron a preguntar, y eso permitió mejorar la retroalimentación (TRS)

Los participantes tuvieron a la vista evidencia de las acciones de los estudiantes. Valoran que los estudiantes hayan adoptado los comentarios en sus textos e incluso que los hayan aplicado en tareas de escritura de otros cursos. Ello es evidencia de que los estudiantes “toman el control” de su aprendizaje (Hattie y Clarke, 2020), pues el *feedback* favorece el aprendizaje en niveles progresivamente complejos: desde la mejora en aspectos superficiales y el conocimiento de los procesos necesarios para el logro de la tarea, hasta la capacidad para autoevaluar el aprendizaje y tomar el control, como en este caso, al llevar lo aprendido a otros escenarios.



Un aspecto que llama la atención es que los dos participantes lograron identificar tipos de estudiantes según cómo operaban con la retroalimentación: i) Hay otro grupo que busca la nota no más de aprobación, demora más el proceso de integrar, porque no hacen nada y lo envían igual (el escrito) ... esperan la nota ahí lo mejoran. Pero hay otro grupo de estudiantes que (...) son más reacios a esos cambios. Ellos creen que el primer informe que ellos envían está bueno, y qué pasa, empiezan a pelear, empiezan a rebatir los comentarios del profesor (ING); y ii) Yo creo que lo positivo fue cuando entendieron bien el comentario o tenían alguna duda, fueron a preguntar, y eso permitió mejorar la retroalimentación. Se las hice de forma verbal, eso fue super bueno. No todos, algunos se quedaron con dudas (TS). Quienes reciben retroalimentación la implementan de manera diferente. Todavía es escasa la evidencia que identifique cuáles son exactamente las acciones que emprenden los estudiantes a propósito de la retroalimentación (Tapia Ladino et al., 2020). Es un área en la que es necesario seguir avanzando para contar con más evidencia que permita completar el circuito de la escritura.

### *Experiencias ganada y reflexiones*

En esta categoría se aglutinaron expresiones que dieron cuenta de lo aprendido por los profesores tanto en la fase de capacitación como en la de experimentación. Sobre esta experiencia, en general, los participantes manifestaron mejoras en la forma como enseñan a escribir los géneros propios de su ámbito académico y profesional. Al respecto señalaron lo siguiente: i) Yo siento que nunca se termina de aprender entonces cada vez que uno aprende algo nuevo, lo perfecciona. Antes la verdad es que yo corregía en base a lo que me entregaban. La primera vez a mí me llegaba el informe y yo corregía, y si entendía bien y si no, le ponía menos puntos al estudiante y eso era todo. (ING); y ii) Yo incluso pensaba en comentarios que alguna vez hice, como “mejore esto, cambie tal cosa”. Y ahora digo: no eran buenos comentarios. Claro, a lo mejor el estudiante cambiaba, pero no sé si generaba un aprendizaje. Ahora siento que las chiquillas generan reflexión y generan aprendizaje (TRS).

La experiencia de los profesores revela un proceso de aprendizaje en dos direcciones. Por un lado, en Ingeniería el profesor manifiesta que aprendió a dar mejor retroalimentación y, por otra, la académica de Trabajo Social recibe evidencia de que sus estudiantes logran mejores aprendizajes. Claramente, este proceso requiere mayor dedicación o esfuerzo. Sin embargo, reconocen que acompañar los escritos es más productivo. Como ha señalado la literatura (Phillips et al., 2018), los participantes transitan desde la realización de una actividad mecánica en la que solicitan la tarea y revisan poniendo énfasis en el error, a otra más reflexiva en la que toman consciencia de la complejidad de la tarea y buscan el aprendizaje del estudiante.

### *Reflexiones sobre ofrecer retroalimentación*

La reflexión que surge sobre cómo retroalimentaba antes el profesor y cómo lo hace después de recibir capacitación y aplicar la metodología en tres años consecutivos, es consonante con la idea de “desempaquetaje” que provoca ofrecer y recibir retroalimentación (Esterhazy, 2018). Se propicia un nivel de consciencia que obliga a repensar el proceso de escritura y la idea de que los alumnos aprenden en el contexto de las prácticas disciplinares: i) Me generó un buen orden, porque ahora yo puedo medir bien y puedo medir la evolución del estudiante. No solo lo escrito, sino que la evolución del aprendizaje (ING); y ii) Yo creo que a pesar de que les costó quizás más comprender la forma de trabajo el resultado fue mejor. Tuvieron muy buenas notas, porque sus textos finales fueron muy buenos (TRS). Asimismo, hubo evidencia de que, si bien proveer retroalimentación a los escritos durante el proceso de elaboración era más trabajo y consumía tiempo, tal dedicación queda compensada con escritos de mejor calidad y con la sensación de que ofrecerla favorece el logro de los aprendizajes. La experiencia permitió a los participantes ajustar la retroalimentación a las prácticas propias de su disciplina. El profesor de Ingeniería valora la mejora en su práctica docente y la de Trabajo Social valora la satisfacción de sus estudiantes.

## **DISCUSIÓN**

Capacitar a profesores universitarios para mejorar la forma como ofrecen comentarios a los escritos de sus estudiantes ha sido una actividad que parece modificar las prácticas de enseñanza aprendizaje. El análisis de un estudio de caso de dos académicos de disciplinas diferentes, que de manera sistemática se han dado a la tarea de retroalimentar durante el proceso de elaboración de sus escritos de sus estudiantes, revela que es posible mejorar la calidad de esta práctica.

Acompañar el proceso de escritura mediante la provisión de comentarios, sumado a otros recursos como la descripción de la tarea, la presentación previa del instrumento de evaluación y la entrega del modelo de escritura, surte resultados. Estudios previos indicaban que los profesores encuentran dificultades para ofrecer retroalimentación. Ellos desconocen la manera cómo hacerlo, señalan que aumenta su carga de trabajo o perciben baja efectividad en la realización de la tarea (Lee et al., 2017). Los hallazgos de esta investigación indican que los profesores universitarios logran modificar sus prácticas cuando reciben instrucción sistemática y progresiva en el tiempo. Parece ser que las claves para lograrlo son, entre otros: vincular la retroalimentación

con las prácticas propias de la disciplina o la profesión para la que se preparan los estudiantes (Esterhazy 2018, Ajawui et al. 2017 otros), ofrecer retroalimentación durante el desarrollo de la tarea (Hattie y Clarke, 2020) y conversar sobre la recepción y oferta de retroalimentación con los estudiantes (Boud y Molloy, 2013; Carless y Winstone, 2020)). para propiciar el logro de los aprendizajes.

Principalmente, la experiencia demuestra que los profesores logran desarrollar una reflexión acerca de sus prácticas de retroalimentación. Se trata de una evolución que les permite ir ajustando su oferta tanto a sus propias preferencias, como a los fines de la tarea y las expectativas de la comunidad discursiva a la que pertenecen. Los cambios durante los tres años revelan que este proceso fue más complejo al inicio y más sencillo al final. El aprendizaje permitió optimizar el tiempo invertido en ofrecer retroalimentación para focalizar en aspectos de forma y contenido más precisos; incluso definir cuándo usar un modo u otro (preguntas para aclarar, órdenes para tareas sencillas, sugerencias para aspectos más complejos, entre otros). En tales aprendizajes se hacen evidentes diferencias que parecen mediadas por la disciplina del profesor.

Desde esta perspectiva, resultaría esperable que no exista una manera específica de ofrecer *feedback*, sino un conjunto de factores que confluyen y propician una variedad de prácticas. Tal variedad parecer estar determinada por las características del profesor y de sus estudiantes en un momento dado, las exigencias del campo de conocimiento o actividad, y el tipo de tarea solicitada. Se trata de una actividad donde confluyen emociones, expectativas y esfuerzo para su implementación (Boud y Molloy, 2013). Se refuerza la idea de que el *feedback* es mucho más efectivo cuando está anclado en las actividades específicas de la disciplina y la profesión.

La inclusión en la capacitación de la descripción de la tarea y la elaboración de un instrumento de evaluación, así como la disposición de un escrito modelo, complementaron el logro de la tarea solicitada a los estudiantes. Elaborar una descripción de la tarea parece favorecer la oferta de comentarios escritos orientados al logro de los propósitos del género (Garner y Nessi, 2012). Ello se encuentra en consonancia con lo señalado por Nicol (2010), Bound y Molloy, (2015), Hattie y Clarke (2020) cuando indican que la retroalimentación por sí sola no es la única vía que permite la mejora. Esta experiencia fortalece la necesidad de seguir trabajando en procesos de alfabetización académica para promover, entre otras, la función habilitante de la escritura (Navarro, 2021). La formación continua institucionalizada de académicos es una manera de permitir que las prácticas de escritura salgan de los espacios rutinizados e invisibles y se convierta en vehículo de aprendizaje. De hecho, un aspecto que como investigadoras nos resultó destacable es que constantemente los profesores manifestaron su asombro sobre el poder y potencial del *feedback* en el logro del escrito solicitado.

Esta investigación presenta limitaciones dado que trabajamos con una muestra acotada y desplegada en solo dos áreas disciplinares. A pesar de ello, estos hallazgos permiten nutrir la reflexión sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza de escritura y avanzar en procesos formativos basados en la empiria. Es claro que es necesario complementar esta visión con la experiencia de los estudiantes que reciben este apoyo.

## CONCLUSIONES

De acuerdo al trabajo presentado, a los resultados obtenidos, y a la discusión realizada, se pueden plantear las siguientes conclusiones principales:

1. Capacitar a profesores universitarios en la manera como ofrecen retroalimentación escrita a borradores de los trabajos de sus estudiantes, modifica sus prácticas de acompañamiento a la escritura académica.
2. La mejora en la calidad de la retroalimentación escrita a borradores se complementa con una descripción completa de la tarea de escritura, la elaboración de un instrumento de evaluación y la provisión de un escrito modelo.
3. Los profesores luego de la experiencia de capacitación logran identificar entre preguntas, órdenes y sugerencias formas que les resultaron más útiles o más adecuados para retroalimentar el escrito de sus estudiantes.
4. La retroalimentación que los profesores de este estudio ofrecen a sus estudiantes está determinada por las tareas y prácticas propias de escritura en la disciplina
5. Los profesores del estudio ofrecen retroalimentación de manera diferente: ingeniería enfatiza el conocimiento de la disciplina y Trabajo Social se enfoca a los intereses de los estudiantes.
6. La experiencia de capacitación sobre retroalimentación escrita en profesores universitarios evidencia una mayor preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, una reflexión enriquecida sobre el proceso de escritura y sobre la manera como ofrecerla.

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación, a través del 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.

## REFERENCIAS

- Ajjawi, R. E., Molloy, M., y otros dos autores, Contextual Influences on Feedback Practices: An Ecological Perspective, In *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, Online ISBN 978-981-10-3045-1, 129–143, Springer, Singapore (2017)
- Anderson, C., *Only Connect? Communicating Meaning through Feedback*, Advances and Innovations in University Assessment and Feedback Edinburgh University Press, ISBN: 9780748694556, 131–151, Edinburgh, UK (2014)
- Arancibia, B., Tapia - Ladino, M., y Correa, R., La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los Comentarios Escritos de los profesores guías, <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>, Revista Signos, 52(100), 242-264 (2019)
- Bazerman, C., Krut, R., y otros cinco autores, (Eds.). *Traditions of Writing Research*, Routledge, New York, USA (2010)
- Berkenkotter, C., y Huckin, T., Rethinking Genre from a Sociocognitive perspective, <https://doi.org/10.1177/0741088393010004001>, *Written Communication*, 10(4), 475-509 (1993)
- Boud, D., y Molloy, E., Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design, <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712 (2013)
- Carless, D., y Boud, D., The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325 (2018)
- Carless, D., y Winstone, N., Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy, <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>, *Teaching in Higher Education*, 1-14 (2020)
- Correa, R., y Flores, J., Students' decisions about the teacher's types of written feedback on short stories in English, <http://dx.doi.org/10.15443/rl2819>, *Revista Logos*, 8(2), 248-264 (2018)
- Cuevas-Solar, D., y Arancibia, B., Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>, *Formación Universitaria*, 13(4), 31-44 (2020)
- Chan, C.K.Y., y Luo, J., Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: implications for teacher feedback literacy, <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–16 (2021)
- Dawson, P., Henderson, M., y otros cinco autores, What makes for effective feedback: staff and student perspectives, <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36 (2019)
- Elander, J., Harrington, K., y otros cuatro autores, Complex skills and academic writing: a review of evidence about the types of learning required to meet core assessment criteria, <https://doi.org/10.1080/02602930500262379>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 71-90 (2006)
- Esterhazy, R., What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics, <https://doi.org/10.1080/02602938>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1302-1314 (2018)
- Gardner, S., Nesi, H., y Biber, D., Discipline, Level, Genre: Integrating Situational Perspectives in a New MD Analysis of University Student Writing, <https://doi.org/10.1093/applin/amy005>, *Applied Linguistics*, 40(4), 646–674 (2019)
- Hattie, J., y Clarke S., *Aprendizaje Visible: Feedback*, Ediciones Paraninfo, ISBN: 9788428344197, Madrid, España, (2020)
- Hounsell, D., McCune, V., y otros dos autores, The quality of guidance and feedback to students, <https://dx.doi.org/10.1080/07294360701658765>, *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67 (2008)
- Jarpa, M., y Becerra, N., Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía, <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>, *Revista Logos*, 29(2), 364-381 (2019)
- Krippendorff, K., *Metodología de análisis de contenido*, Ediciones Paidós- Ibérica, ISBN 84-7509-627-1, Barcelona, España, (1990)
- Lee, H.H., Ping, A., y Song, G., Investigating teacher perceptions of feedback, <https://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw047>, *ELT Journal*, 71(1), 60–68 (2017)
- Navarro, F., Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior, <https://digitalcommons.fiu.edu>, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 37-56 (2021)
- Nesi, H., y Gardner, S., *Genres across the disciplines*, Cambridge University Press, ISBN: 9780521149594, Cambridge, UK (2012)

- Nicol, D., From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education, <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 5, 501-517 (2010)
- North, S., Different values, different skills? A comparison of essay writing by students from arts and science backgrounds, <https://doi.org/10.1080/03075070500249153>, *Studies in Higher Education*, 30, 517–533 (2005)
- Padilla, C., y López, E., Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>, *Revista Signos*, 52(100), 330-356 (2019)
- Stewart, A., Case study. Qualitative methodology: A practical guide, 145-160, Los Ángeles, Londres, Nueva Dehli, Singapur, Washington, DC: SAGE. US (2014)
- Tapia-Ladino, M., Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica, <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>, *Revista Onomázein*, 30, 254-268 (2014)
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., y Correa, R., Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>, *Revista Universitas Psicológica*, 15(4), 1-14 (2016)
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B., y Correa, R., Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores, *Revista de Lenguas Modernas*, 50, 175–192 (2017)
- Villaruel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., y García, R., Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>, *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76 (2021)
- Winstone, N., y Carless, D., *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach*, Routledge, ISBN: 9780815361619, Oxford, UK (2019)
- Winstone, N.E., Nash, R.A., y otros dos autores, Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes, <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>, *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37 (2017)