REVISTA SIGNOS. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA ISSN 0718-0934
© 2026 PUCV, Chile 59(122) 1-0

Propósitos comunicativos de comentarios escritos de ajuste al género en diferentes disciplinas universitarias

Communicative Purposes of Gender-Adjusted Written Comments in Different University Disciplines

Mónica Tapia-Ladino
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
CHILE
mtapia@ucsc.cl

Steffanie Kloss
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO
CHILE
steffanie.kloss@unab.cl

Recibido: 29-7-2025 / **Aceptado**: 8-9-2026
DOI: 10.4151/S0718-09342026012201465

Resumen

Cuando los profesores universitarios proporcionan comentarios en los borradores de sus estudiantes, no solo se enfocan solicitar mejoras en aspectos del uso de código, sino también se preocupan de que el escrito responda a las convenciones discursivas del género solicitado. El objetivo de esta investigación es comparar los propósitos comunicativos de los Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) elaborados por académicos universitarios de tres áreas disciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería) de dos universidades del sur de Chile. Para averiguar cuáles eran los propósitos comunicativos de los CEAG adoptamos la clasificación de Nesi y Gardner (2012), quienes definieron cinco propósitos en un corpus amplio de escritos académicos: demostración de conocimiento, habilidades de investigación, desarrollo profesional, comunicación personal y desarrollo de pensamiento independiente. Luego de un análisis iterativo de los datos y con aplicación de procedimientos de confiabilidad, se analizaron los comentarios según su correspondencia o no al ajuste de género y se caracterizaron según propósitos comunicativos. Los resultados indican que la mayoría de los comentarios (71%) ofrecidos por los profesores se enfocaron en los aspectos genéricos discursivos y los propósitos más comunes son preparación para el ejercicio profesional, demostrar conocimiento y comprensión, y desarrollar habilidades de investigación. Estos datos permiten hacer recomendaciones para orientar las prácticas de enseñanza de la escritura en educación superior.

Palabras clave: retroalimentación escrita, comentarios escritos, propósitos comunicativos, géneros discursivos, escritura disciplinar

Abstract

When university instructors provide written feedback on students' drafts, they not only request improvements related to language use, but also attend to whether the text conforms to the discourse conventions of the target genre. This study compares the communicative purposes of Written Genre-Oriented Feedback Comments (WGOFCs) produced by university instructors from three disciplinary areas (Social Sciences, Sciences, and Engineering) at two universities in southern Chile. To identify the communicative purposes of these comments, we adopted the classification proposed by Nesi and Gardner (2012), who identified five communicative purposes in a large corpus of academic writing: demonstrating knowledge and understanding, developing research skills, preparing for professional practice, personal communication, and fostering independent thinking. Following an iterative analysis of the data and the application of reliability procedures, the comments were first examined according to whether they addressed genre-related features and were then characterized in terms of their communicative purposes. The results show that most comments (71%) focused on genre-related discourse features. The most frequent communicative purposes were preparing students for professional practice, demonstrating knowledge and understanding, and developing research skills. These findings provide evidence to inform the teaching of academic writing and offer practical recommendations for improving written feedback practices in higher education.

Keywords: written feedback, written comments, communicative purposes, discourse genres, disciplinary writing

INTRODUCCIÓN

La retroalimentación escrita ha sido ampliamente reconocida como un componente central en el desarrollo de la escritura académica en educación superior, en tanto orienta a los estudiantes en la mejora de sus textos y en la comprensión de las expectativas disciplinarias (Hattie & Timperley, 2007; Hyland, 2012; Panadero & Lipnevich, 2022). Sin embargo, la evidencia demuestra que los estudiantes perciben esta retroalimentación como insuficiente, poco clara o escasamente útil para guiar sus procesos de revisión. Evidencia de aquello es que consistentemente la aplicación de la National Student Survey (NSS, 2024) –que se realiza en todas las universidades del Reino Unido para recabar opiniones de los estudiantes sobre su experiencia formativa– revela que ellos se sienten menos satisfechos con la temporalidad con la que reciben retroalimentación y la calidad de este apoyo (menos 70%). En Chile, por su parte, la Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil (NSSE) (Zapata & Conejeros, 2021) que levanta información sobre compromiso y disposición estudiantil para enfrentar los estudios y lograr aprendizajes, indica que la retroalimentación es un recurso poco detallado y poco frecuente.

En el ámbito universitario, la escritura no solo constituye un medio para demostrar conocimiento, sino también un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran progresivamente a comunidades discursivas específicas (Bazerman, 2005; Parodi, 2008). En este sentido, la retroalimentación escrita cumple una función clave como mediación pedagógica, al explicitar las convenciones retóricas,

epistémicas y comunicativas que caracterizan a los géneros académicos y profesionales. A través de los comentarios, los docentes no solo corrigen o evalúan aspectos normativos de la lengua, sino también modelan formas de argumentar, estructurar y posicionarse discursivamente dentro de una disciplina (Hyland, 2009).

Una línea de investigación reciente ha puesto atención en los comentarios escritos como un género pedagógico en sí mismo, destacando su rol en la regulación del proceso de escritura y en la construcción del conocimiento disciplinar. Este recurso suele servir de guía durante etapas clave como la planificación, generación de ideas, organización o escritura propiamente tal. Según Panadero y Lipnevich (2022) toda retroalimentación debería entenderse como una instancia formadora, ya que su propósito principal es ofrecer orientación y acompañamiento al estudiante durante su trayectoria de aprendizaje, particularmente en la adquisición de habilidades de escritura. Sin embargo, para que esta retroalimentación sea efectiva, es fundamental que los estudiantes la comprendan y realicen las acciones adecuadas que les permita mejorar sus escritos. Así lo evidencian Kloss y Quintanilla (2023), quienes, mediante un estudio cualitativo, analizaron cómo los estudiantes interpretan los comentarios de sus profesores, mostrando que dicha comprensión no siempre está garantizada.

En la formación universitaria, las prácticas de escritura varían de un campo disciplinar a otro y, en ese contexto, los avances en enseñanza de la escritura académica basada en la teoría de los géneros discursivos han sido un importante aporte (Venegas et al. 2015). Sin embargo, nos preguntamos si a pesar de que hay formas propias de escribir en cada disciplina, hay objetivos formativos comunes cuando se retroalimentan escritos. Saber que a pesar de las diferencias hay preocupaciones compartidas permitiría diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que reconozcan las particularidades discursivas de cada área y, al mismo tiempo, orienten de manera más efectiva el aprendizaje de la escritura en educación superior. En este contexto, la clasificación de propósitos comunicativos propuesta por Nesi y Gardner (2012) ofrece un marco teórico pertinente para analizar la escritura académica desde una perspectiva funcional. Las autoras lograron identificar en un set amplio de escritos que se leen y producen en la formación universitarias, propósitos comunicativos comunes. Identificaron cinco propósitos transversales —demostración de conocimiento, desarrollo del pensamiento independiente, desarrollo de habilidades de investigación, preparación para la práctica profesional y escritura para sí mismo y los demás— que permiten comprender los objetivos formativos que subyacen a las tareas de escritura universitaria. Si bien esta clasificación ha sido aplicada al análisis de textos producidos por estudiantes, su potencial para examinar la retroalimentación escrita ha sido escasamente explorado.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo comparar los propósitos comunicativos de los Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) provistos por académicos universitarios de tres áreas disciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería) de dos universidades del sur de Chile. En particular, se espera

responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo varían los propósitos comunicativos de los comentarios escritos de ajuste al género según el área disciplinar en educación superior? De manera complementaria, se examina la distribución de estos comentarios en relación con los tipos de escritura solicitados. Este trabajo busca contribuir a la comprensión de la retroalimentación escrita como una práctica discursiva situada, cuyo análisis permite avanzar en la caracterización de los procesos de enseñanza de la escritura en la universidad y en el diseño de intervenciones pedagógicas más ajustadas a las particularidades disciplinares.

1. Marco teórico

1.1 Retroalimentación escrita

La retroalimentación juega un rol determinante en el proceso de aprendizaje de la escritura en ámbitos especializados, pues transporta mensajes implícitos acerca de las expectativas, los valores, las creencias, la naturaleza del conocimiento disciplinar y el rol que se espera de los estudiantes en su comunidad (Hyland, 2012). En este contexto, 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 estímulo que impone mayor esfuerzo y compromiso de parte del estudiante para reducir la discrepancia entre el estado actual y aquel que se quiere alcanzar. Aunque los profesores no siempre han recibido formación específica para retroalimentar la escritura, esta práctica revela que valoran ciertas formas de comunicación. De manera muchas veces implícitas, con este recurso ellos transmiten expectativas de su comunidad discursiva y de las formas como se ve a sí misma, sus valores y sus relaciones.

En la educación universitaria los programas de formación son diversos, así como las modalidades diferentes de enseñanza y de transmisión de los géneros discursivos en los que la retroalimentación presenta modalidades diferentes en los procesos de enseñanza. En estos contextos, la retroalimentación adopta diferentes formas: mediante reuniones cara a cara, en clases, durante la revisión de obras o prototipos, en la observación de un paciente, entre muchas otras. De todas ellas, nos hemos focalizado en la retroalimentación que se ofrece como Comentario Escrito (CE). Desde hace unos años, hemos planteado que el CE es un género académico pedagógico que forma parte del circuito de enseñanza aprendizaje de géneros académicos y profesionales complejos (Tapia-Ladino, 2014; Arancibia et al., 2019; Tapia-Ladino et al., 2023). Es un recurso que guía el proceso de elaboración de un género complejo y actúa como un gatillador que estimula una serie de acciones en quien lo recibe.

Diversos estudios han destacado la relevancia de profundizar en los procesos de retroalimentación en escritura. En esta línea, Castelló y Mateos (2015) indican que los estudiantes perciben un apoyo limitado en el desarrollo de la escritura académica y valoran especialmente la orientación proporcionada mediante comentarios a lo largo del

proceso. Por su parte, en Chile, Ávila Reyes et al. (2022) en un estudio longitudinal cualitativo, realizado durante 3 años con 21 estudiantes que accedieron a la universidad en diferentes modalidades, demostraron falta de orientación docente y alta valoración de la retroalimentación por parte de los estudiantes, a pesar de que lo reciben con poca frecuencia. Básicamente, los estudiantes manifiestan poca guía por parte de los profesores en los cursos disciplinarios, reportan ausencia de instrucciones claras, de ejemplos modelo, rúbricas o comentarios intermedios durante el proceso de escritura, aspectos que consideran fundamentales. A pesar de ello, cuando reciben *feedback* personalizado, lo perciben como una experiencia enriquecedora que les permite mejorar y aprender.

Sabemos que ofrecer retroalimentación es una actividad que demanda tiempo a los profesores (Sommers, 1982; Hattie & Timperley, 2007), razón por la cual se ha avanzado en el desarrollo de sistemas automatizados. Entre ellas, destacan herramientas centradas en la retroalimentación y en la evaluación automática (Pendar & Chapelle, 2008), así como aquellas con un enfoque pedagógico orientado a los aspectos normativos de la lengua (Strobl et al., 2019; Venegas et al., 2022). En inglés resalta *Research Writing Tutor* (Cotos, 2016) que proporciona retroalimentación de la escritura del género artículo de investigación científica y *Thesis Writer* (Rapp & Kauf, 2018), sistema de apoyo que contiene múltiples tutoriales y recursos para ayudar a los estudiantes a escribir el género tesis.

En español destaca *Estilector* (Nazar & Renau, 2023), un sistema de retroalimentación automática de escritura académica enfocado en la detección de problemas textuales y de estilo que provee *feedback* formativo. En un nivel más discursivo, hay que mencionar *ArText* (Da Cunha et al., 2017; Da Cunha, 2020; Pistola & Viñuales, 2023; Núñez & Da Cunha, 2022, 2024; Núñez, 2024) que entrega apoyo sobre la organización retórico-discursiva de géneros textuales de ámbito especializado y textos con lenguaje claro. En el ámbito de ingeniería se destaca el desarrollo de PEUMO (Plataforma para la Escritura Universitaria con Mediación Online), herramienta de apoyo a la escritura para informes en ingeniería (Cerda-Canales & Venegas, 2025) que entrega retroalimentación automatizada a los niveles léxico-gramatical, formal, de estilo y discursivo.

La propuesta de Nesi y Gardner (2012) constituye uno de los aportes más influyentes en la caracterización funcional de la escritura académica en educación superior. A partir del análisis del *British Academic Written English* (BAWE Corpus), las autoras identifican que, más allá de la diversidad de géneros que circulan en la universidad, es posible reconocer regularidades en los propósitos comunicativos que orientan las tareas de escritura. En este sentido, proponen una tipología que agrupa los textos en cinco grandes finalidades: demostrar conocimiento y comprensión, desarrollar pensamiento independiente, desarrollar habilidades de investigación, prepararse para la práctica profesional y escribir para sí mismo y para otros. Esta clasificación no solo describe productos textuales, sino que permite comprender la escritura como una práctica situada

que articula objetivos formativos, expectativas disciplinares y modos de participación en comunidades académicas. Desde esta perspectiva, los géneros no se definen únicamente por sus rasgos formales, sino por los fines educativos y sociales que cumplen, lo que ofrece un marco especialmente pertinente para analizar la retroalimentación escrita en tanto práctica pedagógica orientada a guiar la producción de dichos géneros.

La clasificación de propósitos comunicativos propuesta por Nesi y Gardner (2012) no solo permite describir los géneros discursivos que circulan en la educación superior, sino también comprender los objetivos formativos que orientan su producción. Los propósitos comunicativos constituyen una dimensión funcional que articula las tareas de escritura con las expectativas epistemológicas y profesionales de cada disciplina. En este sentido, dichos propósitos pueden ser entendidos como marcos orientadores que estructuran tanto la producción de textos como las prácticas pedagógicas asociadas a su enseñanza. Esta concepción permite extender su aplicación más allá del análisis de productos escritos, posibilitando el estudio de la retroalimentación como una práctica discursiva que refleja, explicita y regula dichos propósitos en contextos reales de enseñanza.

En esta misma línea, se han examinado los comentarios que los docentes proporcionan a los textos de sus estudiantes en diferentes áreas disciplinares. En pedagogía (Tapia-Ladino et al., 2017) los comentarios no se restringen a la corrección lingüística, sino que también orientan la escritura hacia el cumplimiento de convenciones discursivas propias del género académico involucrado. Este hallazgo nos permitió proponer el concepto de CEAG, con el cual describimos un tipo de retroalimentación centrado en promover que los textos exhiban rasgos prototípicos del género discursivo al cual pertenece (tesis, ensayo, informes, entre otros), distingan entre la voz del autor y la de las fuentes, y se articulen con el sistema de actividad en el cual se insertan. En el análisis de 1.061 CEAG identificamos que este tipo de orientación discursiva es una práctica recurrente en la tutoría académica.

Complementariamente, el estudio de Arancibia et al. (2019) examinó 2.070 comentarios escritos por 12 docentes a tres versiones sucesivas de trabajos finales de grado en pedagogía. Desde un enfoque categorial que distingue entre comentarios correctivos, de ajuste al género, atenuados y no atenuados, así como por el objeto textual comentado, las investigadoras constataron una atención compartida entre los aspectos normativos de la lengua y los organizadores genérico-discursivos. El modo imperativo fue predominante en los comentarios, la mayoría sin señales de atenuación, y el foco más frecuente fue el contenido de los textos. En un escenario distinto, Padilla y López (2019) estudiaron prácticas de retroalimentación digital en una asignatura de primer año en una universidad argentina, a partir de 900 comentarios dirigidos a 72 borradores de ponencias. Sus resultados mostraron que los comentarios adoptaron mayoritariamente la forma de órdenes explícitas centradas en la corrección de normas de citación.

Por otro lado, Venegas et al. (2022) caracterizaron la retroalimentación escrita en informes de laboratorio redactados por estudiantes de ingeniería eléctrica en Chile. A partir de 583 comentarios registrados en 50 informes, identificaron una orientación principalmente correctiva, centrada en el contenido, la tarea y su proceso de producción. Además, distinguieron diversas modalidades de retroalimentación: elogiosa, sugestiva, epistémica y directiva. El estudio clasifica la retroalimentación entre modos simples y modos híbrido**s**, mostrando la diversidad del *feedback* docente. Finalmente, en un trabajo previo, (Tapia-Ladino et al., 2023) encontraron que en tres áreas disciplinares diferentes a) Ciencias Naturales, Ciencias Médicas y Salud (CNyCMS), b) Ingeniería y Tecnología (IyT) y c) Ciencias Sociales (CS), se ofrecen comentarios escritos de diferente modo. Se logró recabar 1.976 comentarios escritos realizados por 9 profesores en borradores de tareas de escritura en contextos reales, los que fueron analizados según el modo como se ofrecen y las áreas disciplinares. Los resultados indican que en CNyCMS se retroalimenta con más órdenes y sugerencias, CS opta por hacer más preguntas y sugerencias. En cambio, IyT presenta una relación balanceada entre órdenes, preguntas y sugerencias y tiende a retroalimentar con más comentarios negativos que CS y CNyCMS.

Tales resultados confirman que en las áreas disciplinares de formación universitaria, la escritura juega un rol diferente. Así lo habían indicado, Carlino (2005) y Bazerman (2005) al señalar que la escritura y la lectura se integran de manera distinta en cada área. En las ciencias sociales y humanidades, la escritura es constitutiva del pensamiento y del aprendizaje y se abordan textos más extensos, mientras que en ámbitos como la ingeniería se le asigna un rol más instrumental, centrado en reportes técnicos y funcionales. Cada área desarrolla géneros propios asociados a sus métodos de indagación, formas de argumentación y objetivos comunicativos.

En síntesis, la retroalimentación escrita funciona como mediación pedagógica para que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas, epistémicas y profesionales necesarias para participar en sus comunidades discursivas futuras (Camps & Castelló, 2013). Los trabajos muestran que la retroalimentación escrita no solo tiene una función reguladora del texto, sino también una dimensión relacional y formativa, en la medida en que modela las expectativas del docente respecto del género discursivo esperado. Sin embargo, persiste una escasez de investigación comparativa entre disciplinas, lo que esperamos subsanar en parte con este estudio.

2. Marco metodológico

En este artículo, se presentan los resultados descriptivos del análisis de los comentarios escritos de ajuste al género ofrecidos por los profesores en los borradores de estudiantes universitarios en contextos reales de aprendizaje, según la clasificación de propósitos comunicativos propuesta por Nesi y Gardner (2012).

2.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron 28 docentes universitarios pertenecientes a dos universidades regionales del sur de Chile. De ellos, 17 corresponden a mujeres y 11 a hombres, todos con más de 10 años de experiencia en docencia universitaria. Los docentes se desempeñaban en tres grandes áreas disciplinares: Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería, impartiendo cursos en distintos niveles de formación, principalmente en los últimos años de carrera. En términos de su vínculo institucional, todos los participantes correspondían a profesores de planta regular, es decir, contaban con contrato laboral estable en sus respectivas universidades. Asimismo, se trataba de académicos con formación de posgrado, acorde a los requerimientos institucionales para el ejercicio de la docencia universitaria.

La selección de los participantes respondió a un criterio de muestreo intencional para incorporar docentes que desarrollaran de manera habitual la práctica objeto de estudio. En consecuencia, los criterios de inclusión fueron: (i) desempeñarse como profesor universitario, (ii) contar con una trayectoria docente consolidada (más de diez años de experiencia), (iii) solicitar trabajos escritos en sus asignaturas, (iv) proporcionar retroalimentación sobre borradores y (v) participar una capacitación sobre alfabetización en retroalimentación en cuyo contexto se generó el corpus analizado que se describe más adelante. Esta lógica de selección es consistente con estudios clásicos sobre retroalimentación escrita, como el de Straub y Lunsford (1995), quienes recurrieron a un muestreo intencional de docentes con experiencia en la enseñanza y comentario de textos, más que a criterios de representatividad estadística. En nuestro caso, el propósito no fue analizar el efecto de la experiencia docente sobre la retroalimentación, sino caracterizar las prácticas de profesores que realizan habitualmente esta actividad; por ello, la experiencia funcionó como criterio de inclusión y no como variable de análisis.

La participación en el estudio fue voluntaria y respondió al interés de los docentes por fortalecer sus prácticas de retroalimentación escrita, una actividad habitual en su labor de enseñanza. Cabe señalar que no se dispuso de información sistemática sobre la edad de los participantes, lo que se reconoce como una limitación del estudio.

Los docentes participantes realizaron un curso de capacitación orientado a analizar y mejorar sus prácticas de retroalimentación escrita, con especial énfasis en los aspectos genéricos del discurso. El curso se desarrolló durante el primer semestre de cada año de la investigación. En el segundo semestre, los profesores aplicaron lo aprendido al retroalimentar, mediante comentarios escritos, los textos elaborados por sus estudiantes en el marco de las asignaturas que impartían. Por su parte, los estudiantes, cuyos escritos fueron objeto de retroalimentación, participaron en el estudio tras ser informados y otorgar su consentimiento.

2.2 Los borradores

Los profesores solicitaron a sus estudiantes la elaboración de diferentes tipos de escritos. La tarea de escritura era resultado de aprendizaje del programa de curso. Los escritos correspondían a estudios de caso (escrito que analiza a un sujeto o institución por una particularidad específica), proyectos de tesis (investigación académica que incluye planteamiento del problema o antecedentes, objetivos, hipótesis y una propuesta de metodología), reportajes (escrito periodístico que aborda una temática de interés), guiones de TV (escrito que organiza los contenidos y la temporalidad de un programa de TV), crónicas (escrito periodístico que comunica un tema particular vivenciado por un periodista), planes de intervención (planificación de una intervención en salud o para mejorar aspectos en el desarrollo de una persona o institución), reporte científico (escrito que informa los pasos de una investigación centrado en los aspectos metodológicos), entre otros.

Los estudiantes participaron permitiendo el acceso a los borradores previa firma de consentimiento informado. En este contexto, el objeto de estudio son los comentarios escritos proporcionados en los borradores desarrollados en el marco de un curso regular. Los borradores fueron almacenados en una base de datos. Cada material fue anonimizado con un código específico indicando el tipo de escrito y el número correlativo de cada uno de los comentarios ofrecidos por profesor y el fragmento de texto aludido por el comentario.

En la Tabla 1, se presenta la distribución de los CEAG por área disciplinar, las características de los escritos, número de comentarios y número de estudiantes. Dado que los escritos reciben nominaciones bajo diferentes etiquetas, preferimos describirlos aquí según los géneros prototípicos hallados por Nesi y Gardner (2012).

Tabla 1

Distribución de casos: universidad, disciplina, escrito, comentarios y estudiantes

Universidad	Área disciplinar	Código profesor	Tipo de escrito	Nombre real escrito	Nº comentarios	Nº estudiantes	Comentarios estudiantes	Distribución comentarios
U1	Humanidades	HCP1	Propuesta	Informe programa de televisión	330	42	7,86	3,89
		HCP2	Estudio caso	Intervención social	897	15	59,80	10,58
		HCP3	Recuento narrativo	Crónica	392	13	30,15	4,62
		HCP4	Propuesta	Informe propuesta	1361	38	35,82	16,05
		HCP5	Propuesta	Plan de intervención	285	16	17,81	3,36
		HCP6	Recuento narrativo	Guion/Croquera	57	4	14,25	0,67
U1	Ciencias	CCP1	Recuento metodológico	Reporte científico	107	4	26,75	1,26
		CCP2	Propuesta	Informe planificación	61	5	12,2	0,72
		CCP3	Estudio caso	Estudio de caso	82	11	7,45	0,97
		CCP4	Recuento metodológico	Ensayo	296	12	24,67	3,49
		CCP5	Estudio caso	Reporte metodológico	296	11	26,91	3,49
U1	Ingeniería	ICP1	Especificación de diseño	Propuesta de modificación	306	70	4,37	3,61
		ICP2	Ejercicio	Informe control automático	228	6	38	2,69
		ICP3	Reporte de investigación	Investigación	253	6	42,17	2,98
		ICP4	Especificación de diseño	Informe de laboratorio	166	48	3,46	1,96
		ICP5	Reporte de investigación	Elaboración papel	23	2	11,5	0,27
		ICP6	Propuesta	Informe análisis estratégico	194	28	6,93	2,29
		ICP7	Ejercicio	Informe	116	7	16,57	1,37
		ICP8	Especificación de diseño	Informe de prototipo	157	51	3,08	1,85
U2	Humanidades	HBP1	Propuesta	Plan de intervención	217	10	21,7	2,56
		HBP2	Revisión de literatura	Informe bibliográfico	276	28	9,86	3,25
		HBP3	Reporte de investigación	Proyecto de investigación	428	5	85,6	5,05
U2	Ciencias	CBP1	Estudio de caso	Plan de intervención	304	10	30,4	3,58
		CBP2	Estudio de caso	Reporte metodológico	433	49	8,84	5,11
		CBP3	Estudio de caso	Plan de intervención fonoaudiológica	517	36	14,36	6,10
U2	Ingeniería	IBP1	Revisión de literatura	Trabajo normas/estándares	459	48	9,56	5,41
		IBP2	Especificación de diseño	Informe de laboratorio	195	10	19,5	2,30
		IBP3	Estudio de caso	Informe de plan de intervención	45	20	2,25	0,53
Total					8.481	605		100%

Como se aprecia en la Tabla 1, los profesores que más realizaron comentarios escritos fueron los que se desempeñan en Ciencias Sociales (4.243) e Ingeniería (2.142) y los que menos son los profesores de Ciencias (2.096). Sin embargo, hay que señalar que la distribución de comentarios por escrito y por estudiante se comporta distinto entre las disciplinas. En total los profesores emitieron 8.481 comentarios a un total de 605 estudiantes. De ellos la mayoría fueron estudiantes de Ingeniería (296) y Ciencias Sociales (171). Sin embargo, al observar la proporción de comentarios escritos por cantidad de estudiantes, se destacan los docentes HBP3 (85,6 comentarios por estudiante), HCP2 (59,8 comentarios) e ICP (42,7 comentarios) como quienes produjeron la mayor cantidad de CE. De hecho, un 25% del total de comentarios lo realizan dos profesores de Humanidades. Sobre los tipos de escrito, la mayoría de ellos corresponden a "estudios de caso" (7) y "propuestas" (6) (Nesi & Gardner, 2012). También se advierte que hay géneros que solo se encuentran en una sola área disciplinar como la "especificación de diseño" y el "ejercicio" que se solicitan en Ingeniería.

Para organizar el material respetamos en todo su forma original y orden de aparición en los escritos de los estudiantes. Los datos de los borradores y de cada uno de los comentarios emitidos por los profesores fueron ingresados a una planilla de cálculo, previamente codificados para poder identificar a los participantes (profesores, universidad, año), borradores (disciplina, tarea) y características de los comentarios (genérico y propósito comunicativo). Del total de comentarios, analizamos en particular los CEAG, es decir, aquellos que aludían a mejorar los aspectos discursivos del género. Pusimos especial foco en los objetivos comunicativos para los cuales se ofrece.

2.3 Capacitación e implementación

Los 28 profesores participantes asistieron a una instancia formativa orientada al desarrollo de habilidades para brindar retroalimentación escrita a los trabajos académicos de sus estudiantes. Los investigadores de este trabajo dictaron el curso al inicio del primer semestre de cada año del estudio. 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). La instancia consistió en un taller de 10 horas cronológicas, distribuidas en cuatro sesiones. El formato de ejecución fue presencial durante el primer año y virtual en los dos años posteriores. El foco del taller estuvo puesto en el diseño y evaluación de tareas de escritura disciplinar y profesional, y se focalizaron en la forma como se puede realizar comentarios escritos que ayuden a mejorar los escritos de los estudiantes.

Los contenidos abordaron un marco teórico sobre la retroalimentación en contextos de formación, así como la revisión de los componentes de la tarea escrita, su diseño, las formas de comentarios más comunes (como modalidad de órdenes y modalidad de preguntas), el trabajo colectivo de análisis de tareas, y la revisión y uso de pautas de evaluación. De manera particular, se promovió la elaboración de comentarios en

distintos modos (Arancibia et al., 2019; Tapia-Ladino et al., 2023), incorporando sugerencias de mejora explícitas y orientadas a la acción. Todos los participantes indicaron que previamente brindaban comentarios a los escritos de sus estudiantes, pero no contaban con formación formal en esta práctica.

La implementación del dispositivo incluyó un acompañamiento sostenido por parte del equipo investigador, que consistió en ofrecer apoyo frente a decisiones pedagógicas emergentes, responder consultas sobre formulación de comentarios y orientar ajustes en la planificación de las tareas. Paralelamente, se mantuvo comunicación constante con los participantes para la recopilación de los insumos empíricos: borradores comentados, versiones finales, pautas de evaluación, calificaciones y descripciones de las tareas. Todos los docentes participaron de manera voluntaria y los procedimientos fueron conocidos y validados por el comité de ética de la institución responsable del proyecto mayor en el cual se inserta este estudio. Asimismo, los estudiantes participaron de manera informada mediante la firma del consentimiento informado.

2.4 Categorías de análisis

Adoptamos la categorización ajuste al género aplicada en investigaciones previas. (Arancibia et al., 2019; Tapia-Ladino et al., 2023). Los CEAG son aquellos que se focalizan en los aspectos genérico-discursivos del escrito solicitado, es decir, en los rasgos convencionales del discurso que en este caso fueron 5.945 comentarios. Se excluyeron aquellos comentarios que ponen atención en los aspectos normativos de la lengua (aspectos ortotipográficos, puntuación, entre otros). Una vez identificados los CEAG del corpus, nos interesaba caracterizarlos con un sistema común de clasificación, más allá de las particularidades del género discursivo y del área del saber en la que circulan los escritos. Para ello, nos resultó esclarecedora la clasificación de propósitos comunicativos definidos por Nesi y Gardner (2012) en un corpus amplio de escritos universitarios es aplicable al análisis de CEAG. De hecho, cuenta con la anuencia de una de las investigadoras quien participó en el proceso de decisión y factibilidad del análisis de los datos. La adopción de esta clasificación en el análisis de los comentarios escritos se fundamenta en que estos constituyen una forma de mediación pedagógica que orienta la producción textual en función de los mismos propósitos que organizan las tareas de escritura. En consecuencia, los comentarios pueden ser analizados como instancias en las que los docentes explicitan, negocian o refuerzan los objetivos comunicativos que subyacen de los géneros académicos.

En la Tabla 2, se presentan los cinco propósitos comunicativos adaptados de Nesi Gardner (2012) para caracterizar los comentarios escritos, la definición de cada caso y ejemplos de comentarios reales obtenidos en esta investigación. Con este sistema analítico clasificamos la totalidad del corpus de CEAG realizados por los participantes a los borradores de sus estudiantes.

Tabla 2

Propósitos comunicativos de los CEAG

Tipo	Definición	Ejemplo
1. Demostración de conocimiento y comprensión	El CE solicita despliegue de conocimiento de los contenidos o del lenguaje técnico o evidencia de un razonamiento típico de la disciplina específica.	Sólo palabras? O están trabajando un fonema en específico? Recuerde cómo se adquiere el fonema, con el ejercicio anterior uds no se aseguran de que adquirió el fonema. (CBP1)
2. Desarrollo de razonamiento independiente	El CE exige plantear un punto de vista propio a partir de una teoría o de evidencia y de una argumentación.	Deben decidir cómo lo abordan, según modelo presentado Te sugiero revisar instrucciones para ver cómo y dónde ubicar las fotos. (HCP1)
3. Preparación para la práctica profesional	El CE solicita demostración del conocimiento de los procedimientos y el contexto de la profesión.	Fuente de la información (HBP2) Al inicio es necesario indicar contexto en que se produce el contacto con la institución y lo que significa la práctica (HCP2) Señalar fecha, instrumentos y personas participantes del diagnóstico (HCP2)
4. Desarrollo de habilidades de investigación	El CE solicita demostración de procedimientos investigación en la disciplina, manejo de fuentes y definiciones metodológicas.	Queda mucho trabajo por hacer en términos de lograr un entendimiento amplio de su tema de investigación. (HBP1)
5. Escritura para sí mismo y los demás	El CE solicita que el escrito sea comprensible para otros o sea una reflexión de la práctica o dé cuenta de la experiencia subjetiva.	No hay una profundización (HCP1)
6. Transversal	Son CE que no se pueden atribuir a un área en particular, sino a todas en general.	Este gráfico no es claro (CCP4) Señalado en la página siguiente (HCP1)

Como se aprecia en la Tabla 2, son cinco las categorías que caracterizan a la escritura académica según los objetivos pedagógicos para los que se solicita escribir en la universidad. Agregamos la categoría transversal para aquellos casos en que los comentarios se podían atribuir a escritos de manera general, es decir, comentarios que eventualmente pueden ser ofrecidos a cualquier aspecto de un escrito sin expresar un rasgo particular.

2.5 Validación del análisis

Con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad en la clasificación de los CEAG, se contó con la participación de cinco codificadoras externas. Tras un proceso

de familiarización progresiva con los criterios, se procedió al análisis de un conjunto de 100 comentarios por cada criterio evaluado (es decir, 200 comentarios en total), correspondientes a *CEAG* y *propósito comunicativo*. La concordancia fue evaluada mediante el coeficiente Kappa de Cohen (entre cada codificadora y el referente experto) y el coeficiente Kappa de Fleiss (entre las cinco codificadoras), utilizando para ello el software IBM SPSS Statistics, versión 27 (IBM, 2020). A partir de estos resultados, se seleccionaron las dos codificadoras que alcanzaron un nivel de acuerdo considerado bueno (valores entre 0,61 y 0,80), conforme a los estándares propuestos por Altman (1991).

3. Resultados

Uno de los énfasis que se marcaron en el proceso de capacitación a profesores durante los 3 años de proyecto, fue que la retroalimentación se focalizara en los aspectos genérico discursivos más que en los aspectos normativos de la lengua. Con ello, se buscaba que la retroalimentación escrita explotara su potencial como recurso de transmisión de los géneros discursivos que valora la comunidad disciplinar. En la Tabla 3, se presenta el total de comentarios escritos realizados durante esta experiencia según área disciplinar. Para ello, en el lado izquierdo se indica con "sí" aquellos comentarios que fueron clasificados como de ajuste al género y con "no" aquellos que hacen alusión a aspectos normativos de la lengua. En la parte superior de la Tabla, se indican las áreas disciplinares.

Tabla 3

CEAG según la disciplina

			Disciplina			Total
			Ciencias	Ciencias Sociales	Ingeniería	
CEAG	Sí	Recuento	1367	3046	1532	5945
		% dentro de disciplina	76,0%	67,0%	71,80%	70,10%
	No	Recuento	246	1345	508	2099
		% dentro de disciplina	13,70%	29,60%	23,80%	24,70%
	No aplica	Recuento	186	156	95	437
		% dentro de disciplina	10,30%	3,40%	4,40%	5,20%
Total		Recuento	1.799	4.547	2.135	8.481

Como se aprecia en la Tabla 3, en total se emitieron 8.481 comentarios a borradores de escritos en situaciones reales de aprendizaje universitario. Se trata del corpus de comentarios más grande en español y superior a los 3.500 comentarios obtenidos en inglés por Straub y Lunsford (1995), cuando solicitaron a 12 profesores universitarios que comentaran un corpus de 15 escritos académicos en una situación no real de enseñanza.

Del total de CEAG (8.481), la mayoría de la retroalimentación que ofrecieron los profesores se enfocó en aspectos genérico discursivos (70%, es decir, 5.945) de los

escritos solicitados en el marco de sus cursos. Como señalamos previamente, el foco de la formación de profesores fue atender los aspectos más genérico discursivos y exigir a los estudiantes que los textos vinieran revisados en los aspectos ortotipográficos. El corpus analizado corresponde a una porción mucho mayor que la encontrada por Padilla y López (2019), Venegas (2021) y Tapia-Ladino et al. (2023) entre otros.

Cuando los datos se analizan por disciplina, se advierte que son los profesores de las áreas de Ciencias quienes proporcionalmente ofrecen más CAG (76%), frente a los 67% de Ciencias Sociales y 72% del área de Ingeniería. Sin embargo, en términos absolutos, es en Ciencias Sociales donde se realiza la mayor cantidad de comentarios de esta naturaleza (3046). Este hecho es coherente con investigación previa (Tapia-Ladino & Correa, 2022) que muestra variaciones en la forma como se brinda retroalimentación según las disciplinas.

Dado que se cumplían los supuestos, se realizó una comparación de medias a través de un ANOVA, considerándose la disciplina como la variable independiente y el CAG como la variable dependiente. En este análisis, se observa una diferencia de medias estadísticamente significativa entre la variable CAG y la disciplina desde la cual se emite el comentario escrito, $p = .039$, por lo cual cada disciplina tiene efecto en el tipo de comentario generado. El análisis mostró una diferencia global cercana al umbral de significancia ($F = 3{,}258$). No obstante, el examen detallado mediante la prueba post-hoc de Scheffé, que permite identificar entre qué pares de disciplinas se producen diferencias estadísticamente significativas, indica que dicha diferencia se observa únicamente entre Ciencias Sociales e Ingeniería, con un valor de significancia de 0,046.

3.1. Propósito comunicativo de los CEAG

Uno de los desafíos que nos propusimos al analizar el corpus de comentarios provenientes de diferentes disciplinas era averiguar si existían propósitos comunes más allá de los tipos de escritos y de los ámbitos del saber en los cuales se producen. Para ello, como señalamos en el apartado previo, aplicamos las categorías de Nesi y Gardner (2012) cuando analizan los propósitos comunicativos transversales de escritos universitarios en Reino Unido. En la Tabla 4, presentamos la distribución de CEAG según 6 categorías: demostración de conocimiento y comprensión, desarrollo de razonamiento independiente, desarrollo de habilidades de investigación, preparación para la práctica profesional, escritura para sí mismo y para otros, comentarios generales y transversal.

Tabla 4

Propósito comunicativo de los CEAG

		Frecuencia	Porcentaje válido
Ajuste al género	Demostración de conocimiento y comprensión	1.419	23,8%
	Desarrollo de razonamiento independiente	724	12,1%
	Desarrollo de habilidades de investigación	992	16,7%
	Preparación para la práctica profesional	1.754	29,5%
	Escribir para sí mismo y para otros	116	1,9%
	Transversales	810	13,8%
	No especificable	130	2,2%
Total		5.945	100

Como se aprecia en la distribución de la Tabla 4, la mayoría de los CEAG tienen como objetivo que el escrito preparación para la práctica profesional (29,5%). Le sigue de cerca los comentarios que se focalizan en que con el escrito se demuestre conocimiento y comprensión de (23,8%) y, en tercer lugar, destacan los comentarios orientados a desarrollar habilidades de investigación con un 16,7%. Los CEAG con menos representación son aquellos cuyo propósito comunicativo correspondía a escritura expresiva, es decir, escribir para sí mismos y para otros (solo un 1,9%). La revisión de los casos indica que este tipo de comentario se dio en un género específico denominado bitácora, recuento narrativo en la tipología de Nesi y Gardner (2012). En este caso, los estudiantes llevaban notas reflexivas sobre su experiencia en la práctica profesional. Era un tipo de escrito en el que valoraban la reflexión, por lo que no buscaba adaptarse a un género de trabajo.

Los CEAG que denominamos transversales (13,8%) corresponden a casos como "cuiden estos detalles" (PHPB1) o "Sugiero trabajar como se mostró en clases" (PCBP1). Los CEAG que se clasificaron como "no especificable" corresponden a textos cuyo sentido no se pudo establecer cuando se revisaba el texto aludido.

En la Tabla 5, se presenta la distribución de los CEAG según el propósito comunicativo y la disciplina con el fin de identificar posibles variaciones entre las áreas del saber y examinar si las características del objeto de estudio o del desempeño profesional para el que se prepara a los estudiantes universitarios inciden en la forma en que se ofrece la retroalimentación escrita.

Tabla 5

CEAG y propósito comunicativo según disciplina

			Disciplina			Total
			Ciencias	Ciencias Sociales	Ingeniería	
Propósito comunicativo	Demostración de conocimiento y comprensión	Recuento	552	392	475	1.419
		% del total	9,3%	6,7%	8,8%	23,9%
	Desarrollo de razonamiento independiente	Recuento	162	276	276	724
		% del total	2,8%	4,7%	4,9%	12,2%
	Desarrollo de habilidades para investigación	Recuento	33	808	151	992
		% del total	0,5%	13,8%	2,5%	16,7%
	Preparación para la práctica profesional	Recuento	510	918	326	1.754
		% del total	8,5%	15,5%	5,5%	29,5%
	Escritura para sí mismo y para otros	Recuento	11	92	13	116
		% del total	0,1%	1,5%	0,1%	1,7%
	Transversal	Recuento	200	319	291	810
		% del total	3,4%	5,4%	5,0%	13,8%
	No especificable	Recuento	4	119	7	130
		% del total	0,1%	2,0%	0,1%	2,2%
Total		Recuento	1.449	2.902	1.524	5.945
		% del total	24,7%	49,4%	25,9%	100,0%

Como se aprecia en la Tabla 5, la revisión por áreas disciplinares, vemos que en el área de Ciencias, los profesores realizan mayoritariamente CEAG con el fin de que los estudiantes demuestren conocimiento y comprensión de las materias en las que se están formando (9,3% del total de CE válidos), seguido de cerca por comentarios que orientan la preparación para la práctica profesional (8,5%) y la retroalimentación más transversal (3,4%), es decir, aquella que se podría encontrar en cualquier disciplina.

Dentro del grupo de Ciencias Sociales, los propósitos comunicativos con mayor presencia corresponden a preparación para la práctica profesional (15,5% del total de CEAG). Este grupo estaba compuesto mayoritariamente por programas como Trabajo Social, Periodismo y Dirección Audiovisual. Le siguen los CEAG que se brindan para desarrollar habilidades de investigación (13,8%) y en tercer lugar aquellos orientados para que el borrador demuestre conocimiento y comprensión de la materia (6,7%). Esta área disciplinar es en la que más comentarios realizan los profesores para retroalimentar los borradores de los escritos, 2.902 lo que corresponde a casi el 50% de los comentarios del corpus. Esta situación tiene sentido, dado que en estos programas de formación la escritura es el material sustantivo para construir conocimiento (Palmquist, 2025).

En los programas de Ingeniería, por su parte, el 8,8% de los CEAG se realizan predominantemente para que los estudiantes demuestren conocimiento y comprensión de las materias; el 5,5%, para preparación para la práctica profesional y el 5% presenta rasgos más transversales, adjudicables a cualquier área del saber.

Cuando se compara las medias de todos los propósitos comunicativos según disciplina, el análisis presenta diferencias estadísticamente significativas (significancia inferior al 0,001). Al aplicar la prueba post-hoc de Scheffe para determinar entre qué grupos son significativas las diferencias de medias, se obtiene como resultado que las diferencias de medias son significativas tanto entre Ciencias y Ciencias Sociales, como entre Ciencias Sociales e Ingeniería. Sin embargo, no se detectan diferencias de media estadísticamente significativas del propósito comunicativo entre las disciplinas de Ciencias e Ingeniería. Tampoco se detectan diferencias de media estadísticamente significativas del propósito comunicativo entre las disciplinas de Ciencias e Ingeniería. Así se grafica en la Tabla 6.

Tabla 6

Comparaciones post-hoc de Scheffé sobre el propósito comunicativo entre disciplinas

Disciplinas	Diferencia de medias	p
Ciencias – Ciencias Sociales	-,594	<,001
Ciencias – Ingeniería	-.097	,298
Ciencias Sociales – Ingeniería	,496	<,001

Como se aprecia en la Tabla 6, en términos generales se puede señalar que cuando se revisan los propósitos comunicativos por los que se brinda CEAG, los profesores de Ciencias Sociales se diferencian claramente tanto de los de Ciencias como de los de Ingeniería. Sin embargo, los profesores de Ciencias e Ingeniería no se diferencian mucho entre sí: tienen formas de comunicarse parecidas cuando se trata de retroalimentar borradores de su área para que los escritos se ajusten a las convenciones discursivas de sus comunidades.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia empírica sobre la naturaleza y los propósitos comunicativos de los CEAG realizados en contextos reales por profesores universitarios de tres áreas disciplinarias distintas: Ciencias, Ciencias Sociales e Ingeniería. En coherencia con investigaciones previas (Nesi & Gardner, 2012; Tapia-Ladino et al., 2017; Arancibia et al., 2019), los resultados confirman que la retroalimentación escrita no se limita a corregir errores formales, sino que actúa como un mecanismo formativo que orienta a los estudiantes en la apropiación de géneros discursivos especializados. Tales hallazgos, están en línea con la concepción de la escritura académica como una práctica situada, social y orientada por los propósitos de las comunidades discursivas (Castelló & Mateos, 2015). La retroalimentación se

configura como una herramienta formativa que orienta a los estudiantes en la apropiación de los géneros académicos y profesionales, en la demostración de dominio disciplinar y en el desarrollo de habilidades investigativas. Las observaciones de los profesores funcionan como mediaciones pedagógicas y discursivas que permiten a los estudiantes ajustar sus producciones a las exigencias comunicativas y epistémicas de los contextos actuales y futuros, reforzando la idea de que escribir en la universidad implica integrarse activamente a una comunidad de práctica discursiva.

El análisis del corpus muestra que la retroalimentación producida por los profesores participantes se orientó, en una proporción importante, hacia aspectos genérico-discursivos que representó sobre el 70% de comentarios orientados en los aspectos genérico de los escritos. Si bien este estudio no se propuso evaluar el efecto de la formación sobre las prácticas docentes, este hallazgo sugiere que, en el contexto de capacitación desarrollada, fue posible promover formas de retroalimentación alineadas con el desarrollo de la comunicación disciplinar. Esta interpretación es consistente con la concepción de la retroalimentación escrita como parte del circuito pedagógico y social que sostiene el aprendizaje en la educación superior, al vehicular expectativas y valores de la comunidad académica (Hyland, 2009).

Desde una perspectiva teórica, los comentarios escritos corresponden a una práctica discursiva compleja, que articula funciones evaluativas, discursivas y de socialización. Su propósito es proyectar la identidad de los escritores como futuros profesionales. En este sentido, la retroalimentación media entre el texto y la comunidad académica, funcionando como una instancia de enculturación académica. Tal función es explicada por modelos de socialización discursiva, según los cuales escribir y recibir *feedback* implica negociar convenciones, saberes y roles dentro de una comunidad de práctica (Nicol, 2010). Los hallazgos demuestran que los comentarios escritos promueven la adaptación profesional, la demostración de dominio y competencias investigativas.

Uno de los aportes centrales de esta investigación es la clasificación de los CEAG según los propósitos comunicativos propuestos por Nesi y Gardner (2012), lo cual permitió identificar patrones comunes y diferencias significativas entre disciplinas. Las diferencias halladas entre Ciencias Sociales e Ingeniería refuerzan la hipótesis de que las disciplinas configuran formas particulares de retroalimentación, en función de sus marcos epistémicos y prácticas discursivas.

Otro aspecto relevante es que los resultados sugieren que las prácticas de retroalimentación escrita pueden ser orientadas mediante instancias formativas específicas, al menos en términos de su foco en los aspectos genérico-discursivos. No obstante, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, ya que el estudio no contempló una medición de línea base ni un diseño comparativo que permita atribuir cambios directamente a la intervención. Asimismo, se reconocen como limitaciones el hecho de no haber analizado cómo los estudiantes interpretan los comentarios recibidos

ni el uso que hacen de ellos, así como la ausencia de información sobre el tiempo que demanda la retroalimentación para los docentes.

Una limitación del estudio se relaciona con la heterogeneidad del corpus analizado, el cual incluye una amplia variedad de géneros discursivos (crónicas, reportes científicos, planes de intervención, entre otros), asociados a distintos propósitos comunicativos y extensiones textuales. Esta variabilidad no fue controlada como una variable independiente, lo que podría incidir en la naturaleza y cantidad de los comentarios producidos. No obstante, esta característica responde a una decisión metodológica orientada a privilegiar la validez ecológica del estudio, en tanto los datos fueron recogidos en contextos reales de enseñanza y en situaciones auténticas de producción escrita. La diversidad de géneros permite dar cuenta de la complejidad de las prácticas de retroalimentación en distintas áreas disciplinares, lo que resulta consistente con el objetivo del estudio de analizar los comentarios en condiciones naturales de uso.

Finalmente, estos hallazgos refuerzan la necesidad de seguir investigando en cómo se articulan las prácticas de retroalimentación con los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento en distintas disciplinas. Actualmente, nos encontramos trabajando en otra investigación en este sentido y podemos adelantar que uno de los sentimientos que despierta la recepción de retroalimentación, en concordancia con estudios previos, es el agradecimiento (Liu & Yu, 2021). En particular, se requieren más estudios comparativos que permitan comprender cómo los géneros escritos, las tareas evaluativas y los comentarios docentes se integran tanto como dispositivos formativos en la educación superior y como oportunidades de irradiación de variantes sofisticadas de la lengua.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar y comparar los propósitos comunicativos de los CEAG en distintas áreas disciplinares de la educación superior. En este marco, los resultados permiten identificar tanto regularidades como diferencias en la manera en que los docentes orientan la retroalimentación escrita en contextos reales de enseñanza. En primer lugar, se observa que una proporción mayoritaria de los comentarios analizados se orienta hacia aspectos genérico-discursivos, lo que da cuenta del papel de la retroalimentación como un recurso para guiar la producción de textos en función de las convenciones propias de los géneros académicos. Este hallazgo sugiere que los comentarios escritos pueden contribuir a explicitar las expectativas discursivas que estructuran la escritura en la universidad.

En segundo lugar, el análisis de los propósitos comunicativos muestra que, si bien existen tendencias comunes –como la orientación hacia la preparación para la práctica profesional y la demostración de conocimiento–, también se evidencian diferencias según el área disciplinar. En particular, las Ciencias Sociales presentan una mayor diversidad de propósitos, con énfasis en habilidades de investigación y formación

profesional, mientras que en Ciencias e Ingeniería predomina la orientación hacia la demostración de conocimiento. Estos resultados permiten responder a la pregunta de investigación, indicando que los propósitos comunicativos de los comentarios escritos no son homogéneos, sino que se configuran en relación con las prácticas y expectativas propias de cada disciplina.

En conjunto, estos hallazgos contribuyen a comprender la retroalimentación escrita como una práctica discursiva situada, que no solo regula la producción textual, sino que también participa en la construcción de conocimiento y en la formación de los estudiantes como miembros de comunidades disciplinares. En este sentido, el análisis de los CEAG permite avanzar en la caracterización de los modos en que la enseñanza de la escritura se articula con los objetivos formativos de la educación superior.

Finalmente, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En particular, no se analizó la interpretación ni el uso que los estudiantes hacen de los comentarios ni se controló la variabilidad asociada a los distintos géneros textuales incluidos en el corpus. Asimismo, el diseño no permite establecer relaciones causales entre las instancias formativas y las prácticas observadas. Futuras investigaciones podrían profundizar en estos aspectos, incorporando la perspectiva de los estudiantes y explorando el impacto de la retroalimentación en los procesos de revisión y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. Chapman & Hall.

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. Estudios de Lingüística*, *52*(100), 242-261. https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242

Ávila Reyes, N., Figueroa Miralles, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés Lagos, A., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, *56*, 212-254. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100212&lng=es&tlng=es.

Bazerman, Ch. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Camps, A., & Castelló, M. (2013). La Escritura académica en la universidad. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1) 17-36. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590

Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. *Cultura y Educación, 27*(3), 477-503. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357

Cerda-Canales, C., & Venegas, R. (2025). Pedagogía basada en el género y análisis de corpus como estrategias didácticas para mejorar la escritura de tesis utilizando una herramienta computacional de escritura (PEUMO). *ILCEA*, 57.

Cotos, E. (2016). Computer-assisted research writing in the disciplines. En S. A. Crossley, & D. S. McNamara (Eds.), *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 225-242). Taylor & Francis, Routledge.

Da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, 34*, 39-72. ISSN 0212-7636.

Da Cunha, I., Montané, M. A., & Hysa, L. (2017). The arText prototype: An automatic system for writing specialized texts. En A. Peñas, & A. Martins (Eds.), *Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL 2017). Software Demonstrations,* 57-60. Association for Computational Linguistics. ISBN 978-1-945626-36-4

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: feedback*. Paraninfo.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum International Publishing Group.

Hyland, K. (2012). *Disciplinary Indentities. Individuality and community in academic discourse*. Cambridge.

Kloss, S., & Quintanilla, A. (2023). Protocolos de pensamiento en voz alta: una técnica para acceder a la comprensión de la retroalimentación. *Formación universitaria*, *16*(6), 1-12. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600001

Liu, Ch., & Yu, S. (2021). Exploring master's students' emotions and emotion-regulation in supervisory feedback situations: a vignette-based study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2005770

Nazar, R., & Renau, I. (2023). Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano. *Perspectiva Educacional*, *62*(2), 37-59. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1427

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education.* Cambridge University Press.

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

Núñez, J. (2024). Uso didáctico y desarrollo de arText en Educación: perspectiva del profesorado universitario. *Revista Fuentes, 26*(1), 85-94. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24210

Núñez, J., & Da Cunha, I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89,* 131-144. https://doi.org/10.5209/clac.73906

Núñez, J., & Da Cunha, I. (2024). Herramientas digitales de ayuda a la redacción de textos académicos en español: análisis de sus estrategias de retroalimentación. En V. Marcet (Coord.), *La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a través de las TIC* (pp. 101-112). Ediciones de la Universidad de Salamanca.

OfS - Office for Students. (2024). *National Student Survey: Student Characteristics Data.* https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/national-student-survey-data/student-characteristics-data/

Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 52*(100), 330-356. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330

Palmquist, M. (2025). Writing to Learn and Think Critically in STEM: Engaging Students in Disciplinary Knowledge and Practices. En J. E. Beitler, & S. R. Robbins (Eds.), *Sites of Writing: Essays in Honor of Anne Ruggles Gere* (Cap. 8). The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. https://doi.org/10.37514/PER-B.2025.2456.2.08

Panadero, E., & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review,* 35. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416.

Parodi, G. (2008). Géneros académicos y universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 97-116). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pendar, N., & Chapelle, C. A. (2008). Investigating the Promise of Learner Corpora: Methodological Issues. *CALICO Journal, 25*(2), 189-206.

Pistola, S., & Viñuales, S. (2023). La escritura de textos administrativos mediante el uso de las TIC: una propuesta de Trabajo de Fin de Grado. *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes del aprendizaje*. Dykinson. ISBN 978-84-1170-535-6.

Rapp, C., & Kauf, P. (2018). Scaling academic writing instruction: Evaluation of a scaffolding tool (Thesis Writer). *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 28*(4), 590-615.

Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication, 33*(2), 148-156.

Straub, R., & Lunsford, R. F. (1995). *Twelve readers reading: Responding to college student writing*. Hampton Press.

Strobl, C., Ailhaud, E., Benetos, K., Devitt, A., Kruse, O., Proske, A., & Rapp, C. (2019). Digital Support for Academic Writing: A Review of Technologies and Pedagogies. *Computers* & *Education, 131*, 33-48.

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de escritura académica. *Onomázein*, *30*, 254-268.

Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, *50*, 175-192. https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257

Tapia-Ladino, M. I., & Correa, R. C. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria, 15*(6), 23-34. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023

Tapia-Ladino, M. I., Correa Pérez, R. C., & Arancibia Gutiérrez, B. M. (2023). Retroalimentación escrita con comentarios de ajuste al género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias. *Perspectiva Educacional*, *62*(2), 194-213. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1412

Venegas, R. (2021). Aplicaciones de inteligencia artificial para la clasificación automatizada de propósitos comunicativos en informes de ingeniería. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *54*(107), 942-970. https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000300942

Venegas, R., Ahumada, J., & Sologuren, 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, Pad89*, 221-234. https://doi.org/10.5209/clac.76669

Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género: Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura.* Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Zapata, G., & Conejeros, J. D. (2021). Reporte de Resultados 2020: Experiencia y compromiso estudiantil en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. [Documento de trabajo]. https://www.consejoderectores.cl/wp-content/uploads/2021/08/Reporte_Total_Muestra_ENCE_2020.pdf

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se desarrolló en el marco del proyecto Fondecyt 1230206, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.