



No negociable: estrategias de retroalimentación no dialógicas en los exámenes parciales en una universidad limeña en un contexto intercultural

Non-negotiable: Non-dialogical feedback strategies in mid-term exams in a university of Lima in an intercultural context

Arcela Pérez, Magaly

 **Magaly Arcela Pérez**
magalyarcela@gmail.com
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Boletín de la Academia Peruana de la Lengua

Academia Peruana de la Lengua, Perú

ISSN: 0567-6002

ISSN-e: 2708-2644

Periodicidad: Semestral

núm. 68, 2020

boletin@apl.org.pe

Recepción: 22 Marzo 2020

Aprobación: 14 Septiembre 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/497/4972082009/>

DOI: <https://doi.org/10.46744/bapl.202002.007>



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

Resumen: En un contexto de inserción cultural y social de alumnos de sectores desfavorecidos, en el presente artículo, basado en mi tesis de maestría (2017), examino las retroalimentaciones realizadas por dos profesores universitarios en los exámenes parciales de los cursos de Historia y de Ética. Este estudio fue llevado a cabo desde la concepción crítica del lenguaje como práctica social (Fairclough, 1992) y la teoría de la valoración (Martin y White, 2005). El objetivo de esta investigación es explicar las formas en las que se retroalimenta en los exámenes parciales y conocer si las estrategias discursivas empleadas por estos docentes se construyen de forma dialógica. Los resultados muestran la preferencia de los profesores por evaluar negativamente y por emplear estrategias lingüísticas que cierran los canales de diálogo y reproducen relaciones jerárquicas.

Palabras clave: retroalimentación, lenguaje como práctica social, teoría de la valoración, alfabetización académica.

Abstract: In a context of cultural and social insertion of students from disadvantaged sectors, in this paper, which is based on my master's thesis (2017), I examine the feedback given by two university professors in the mid-term exams of the History and Ethics courses. This study was carried out from the critical conception of language as social practice (Fairclough, 1992) and the Appraisal Theory (Martin and White, 2005). The aim of this research is to explain the ways in which feedback is conveyed in the mid-term exams and to find out whether the discursive strategies employed by these teachers are constructed in a dialogical way. The results show professors' preference for evaluating negatively and for using linguistic strategies that close the channels of dialogue and reproduce hierarchical relations.

Keywords: feedback, language as social practice, Appraisal Theory, academic literacy.

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores y alumnos universitarios se comunican institucional y académicamente a través de distintos mecanismos, los cuales con el tiempo se naturalizan y configuran prácticas discursivas recurrentes que rara

vez son cuestionadas. Una de estas formas de interacción alumno-profesor son las retroalimentaciones en los exámenes parciales. Tradicionalmente, de acuerdo a Hyland y Hyland (2010), las retroalimentaciones han sido vistas como elementos discursivos puramente informativos; sin embargo, estas también pueden construir vínculos de diferentes tipos con los alumnos. Las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos pueden ser, por ejemplo, de tipo jerárquico o de igualdad, o de cercanía o distancia. Estas interrelaciones están sostenidas por diversos aspectos del mundo social como las ideologías dominantes de las instituciones, las creencias culturales y las experiencias educativas previas. En situaciones de diversidad cultural, las retroalimentaciones pueden tener diferentes efectos como negar la voz de los estudiantes e imponer la voz del profesor, o, por el contrario, empoderar a los alumnos en la producción de sus textos (Hyland y Hyland, 2010). Ello dependerá de las estrategias discursivas que los profesores utilicen cuando redacten las retroalimentaciones a sus estudiantes. En esa línea, la presente investigación se concentra específicamente en los recursos de dialogicidad que emplean los profesores en las retroalimentaciones. Consideramos que en un contexto social en el cual los sectores históricamente marginados han logrado el acceso a los estudios universitarios, pero en el cual, al mismo tiempo, estos corren peligro de no culminar sus estudios (Zavala y Córdova, 2010), es necesario el estudio de las formas en las cuales los profesores interactúan con los estudiantes con el fin de crear espacios de enseñanza dialógicos.

2. LA RETROALIMENTACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL

Para analizar las retroalimentaciones escritas en los exámenes desde una perspectiva crítica, utilizamos la noción de discurso empleada por Fairclough (1992). En esa línea, entendemos la retroalimentación como un elemento discursivo que es capaz de reproducir inequidades sociales y que puede funcionar como mecanismo de control y poder dentro del ambiente universitario. De acuerdo a Fairclough (1992), las construcciones discursivas no son elaboraciones de tipo individual, sino, por el contrario, son prácticas configuradas socialmente. El autor explica que los discursos, en general, se producen dentro de interacciones concretas y se encuentran influenciados por el tipo de evento en el cual se desarrollan, así como por las estructuras sociales en las cuales se producen, lo que quiere decir que no son acciones aisladas.

Tomando la conceptualización realizada por Fairclough, podemos entender las retroalimentaciones como un tipo de práctica social, específicamente una práctica discursiva, lo que significa que son formas de representación y, al mismo tiempo, formas de actuar sobre las personas y sobre el mundo. En ese sentido, las retroalimentaciones construyen una serie de significados, pero al mismo tiempo ejercen una regulación y una valoración sobre los escritos de los alumnos. Como toda práctica discursiva, las retroalimentaciones también mantienen una relación dialéctica con las estructuras sociales; es decir, en un sentido, se encontrarán limitadas e influenciadas por algunos aspectos de la estructura social, por ejemplo, las diferencias de clase existentes o las políticas neoliberales dentro de las universidades. Paralelamente, las retroalimentaciones tienen el alcance de influenciar en estas configuraciones sociales, ya sea de manera reproductiva, es decir, manteniendo el *statu quo*, o de manera transformativa, es decir, modificando los patrones sociales vigentes (Fairclough, 1992). Cada vez que un profesor escribe una retroalimentación a un alumno, tiene la posibilidad de reproducir o cuestionar algunos de los patrones de la estructura social. Esta reproducción o cuestionamiento se puede dar en dos dimensiones en relación a la forma en que se construye el mundo (función representacional) o a la forma en la cual se construyen las relaciones entre los sujetos y las identidades (función interpersonal) (Fairclough, 1992). En esta investigación, nos centramos en esta última función.

3. DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (2003), todos los estudiantes, en cualquier nivel educativo, llevan consigo a las aulas conductas y actitudes adquiridas del pasado que les facilitan o no su adaptación a los modelos culturales que gobiernan las instituciones educativas. En ese sentido, los sentimientos de pertenencia que puedan experimentar los alumnos en un determinado espacio pedagógico estarán relacionados con este bagaje cultural incorporado en las distintas etapas de su socialización. Bourdieu y Passeron (2003) señalan que los estudiantes provenientes de la clase baja que han logrado superar las desventajas iniciales de acceso como ingresar a la universidad, dentro de esta se enfrentan a otras desventajas que las instituciones académicas marcan como déficit educativo. La poca rentabilidad académica que obtienen los estudiantes de sectores con bajos recursos se acrecienta cuando, además, estos alumnos son hablantes de castellano andino, variedad estigmatizada como propia de personas ignorantes o faltas de inteligencia (Pérez, Acurio y Bendeزú, 2008; Pérez y Zavala, 2010).

Canagarajah (2005) afirma con respecto a la escritura académica que, en contextos multiculturales y plurilingües —como el de nuestro estudio—, es necesario incentivar que los estudiantes se apropien de los discursos para poder ganar voz, pero que, simultáneamente, las instituciones educativas universitarias también deben tomar una actitud permeable a los discursos alternativos provenientes de los alumnos. Para el autor, los alumnos pueden adoptar estrategias creativas para fusionar sus intereses y valores dentro de las convenciones universitarias a través del conflicto que tienen con los discursos que se manejan en la academia. De esta forma, los estudiantes toman una distancia relativa de los discursos académicos con el fin de criticarlos y desarrollar nuevas perspectivas, lo que llevará, desde nuestro punto de vista, a crear un aprendizaje más significado. En ese sentido, creemos, junto con Canagarajah (2005), que la universidad y sus docentes deben cuestionarse constantemente las prácticas discursivas que se han naturalizado y modificarlas (si es necesario) con el fin de tener mayor apertura para negociar y renegociar los discursos con los estudiantes, especialmente, en realidades de inserción social y cultural.

4. TEORÍA DE LA VALORACIÓN

Consideramos que la perspectiva que mejor se ajusta para el estudio de las interacciones entre los profesores y los alumnos en los exámenes parciales es la *teoría de la valoración* (White, 2001; Martin y White, 2005). Dentro de este modelo, se sostiene que la subjetividad puede ser estudiada a partir de tres dominios interactivos: la Actitud, el Compromiso y la Gradación. El primero se encuentra relacionado con las reacciones emocionales y opera atribuyendo valores dentro de diferentes escalas como lo positivo y lo negativo, lo probable y lo improbable, lo obligatorio y lo optativo. La Actitud es un fenómeno discursivo que puede manifestarse tanto de manera explícita como implícita: de manera explícita, se manifiesta a través de recursos léxicos gramaticales como los adjetivos o los adverbios; de forma implícita, a través de diferentes recursos discursivos que se desambiguan por medio del contexto y a partir de los presupuestos e inferencias situacionales y culturales que el hablante/escritor u oyente/lector comparten (White, 2001; Martin y White, 2005).

El segundo dominio, el Compromiso, se encuentra relacionado con el juego de voces en torno al discurso. Desde la teoría de la valoración, los recursos que permiten incluir el reconocimiento de otras voces en los textos pueden ser clasificados dentro del dominio del Compromiso. De acuerdo a White (2003), estos recursos, los cuales marcan la posición dialógica del emisor con respecto a otras voces, pueden agruparse en dos categorías: recursos dialógicamente expansivos y recursos dialógicamente contractivos. Los primeros recursos posicionan la voz textual abierta hacia otras voces y otras posturas alternativas señalándolas como posibles y, de esta manera, ampliando la diversidad heteroglósica. Por el contrario, los recursos dialógicamente contractivos niegan, rechazan, confrontan o contradicen otras voces o posturas alternativas limitando las

posibilidades de interactuar con esa diversidad (Kaplan, 2004). En otras palabras, la posición dialógica está asociada al modo en el cual se marcan los significados como susceptibles o no de negociación.

Por último, la Gradación es el dominio a partir del cual se describe en qué medida los significados dentro de la interrelación son amplificados o no, o qué tanto estos significados son desdibujados o agudizados (White, 2001; Martin y White, 2005). En la presente investigación nos concentraremos en el estudio del dominio de la Actitud y en el estudio de la posición dialógica, o también llamada Compromiso.

5. METODOLOGÍA

Debido a que la evaluación o valoración (nombre con el que también se le conoce) solo puede ser estudiada desde una posición que tome en consideración las diferentes opciones de la lengua en el contexto textual, la situación en la que se emite el mensaje, así como los factores ideológicos y sociohistóricos donde se produce el enunciado (Navarro, 2013, Hood y Martin, 2005), fue necesario recoger, además de los exámenes, información contextual como algunos datos sociolingüísticos de los alumnos y los profesores, además de información sobre la institución.

Las retroalimentaciones que conformaron nuestra data fueron recogidas de dos exámenes parciales, proporcionados por los profesores, que se tomaron durante el semestre 2015-2 en una universidad particular y de prestigio en la ciudad de Lima. A pesar de que, inicialmente, se recogieron también los exámenes finales, se prefirió centrar la investigación en los exámenes parciales, pues la retroalimentación en estos involucra, a diferencia de lo que sucede con los exámenes finales, el riesgo de construir barreras interpersonales entre el profesor y el alumno que perjudiquen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentra en una fase intermedia, así como la seguridad o inseguridad que pueda mostrar el alumno en relación a su propia voz.

Las retroalimentaciones estudiadas corresponden al curso de Historia y al curso de Ética que se brindan dentro de la malla curricular obligatoria de Humanidades. En ambos casos, los exámenes contenían preguntas tipo ensayo, cuya resolución requería de habilidades específicas con las que no se encuentran familiarizados, en general, la mayoría de los estudiantes universitarios novatos. En total, se analizaron 347 comentarios, 245 pertenecientes al docente de Ética y 102 pertenecientes al profesor de Historia. Todos los comentarios fueron transcritos en cuadros de Excel, donde fueron analizados.

La universidad donde se llevó a cabo nuestra investigación es una institución particular sin fines de lucro. Esta universidad cuenta con un prestigio ganado por su carácter humanista y por tener entre sus lineamientos rectores la búsqueda de la transformación social del país, así como el respeto por la diversidad cultural. En relación a los aspectos económicos, a pesar de ser una institución privada, esta universidad no se caracteriza por ser una entidad exclusiva para las clases altas. Sus estudiantes suelen provenir de la clase media, clase media baja y sectores emergentes. A pesar de ello, sigue siendo un espacio inaccesible en términos económicos para los jóvenes de los sectores más empobrecidos, quienes solo pueden acceder a través de una beca.

Debido a su vocación humanista, esta universidad resulta ser un lugar atractivo de trabajo para gran parte de la élite intelectual en Lima, la cual ve un espacio interesante de exploración académica en esta casa de estudios. Los docentes que nos apoyaron en esta investigación pertenecen al área de Humanidades y contaban, al momento en el cual se realizó el estudio, con más de 15 años de experiencia en el campo de la docencia universitaria.

Para completar el panorama estudiado, a través de una encuesta se recogieron algunos datos sociolingüísticos de los estudiantes como la modalidad de ingreso, la edad, la formación de los padres, el centro de estudios secundarios del que procedían y la información acerca de las diferentes lenguas que hablan. La encuesta dio a conocer tres factores de riesgo en cuanto a la adaptación al medio universitario: se encontró que muchos de los estudiantes pertenecían a la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias; un alto porcentaje de alumnos becados por provenir de entornos extremadamente pobres; por último, alumnos bilingües castellano-lengua indígena. Esta información es resumida en el siguiente cuadro.

TABLA 1
Factores de riesgo en cuanto a la adaptación universitaria

	Primera generación	Segunda generación	Bilingües Hablantes		Alumnos becados de entornos empobrecidos	Alumnos becados de entornos empobrecidos
			quechua	castellano		
Historia	55.55%	44.44%	37.03%	62.96%	33.33%	66.66%
Ética	65.21%	34.78%	43.47%	56.52%	52.17%	47.82%

En la línea de las ideas de Bordieu y Passeron (2003), presentadas anteriormente, consideramos que una configuración estudiantil con altos porcentajes de alumnos de primera generación, de estudiantes bilingües castellano-quechua y provenientes de contextos económicamente vulnerables tienen alto riesgo de sufrir dificultades de adaptación al medio universitario y a sus prácticas, así como de deserción estudiantil si no se implementan medidas pedagógicas tanto dentro del aula como a nivel institucional, con miras a que trabajen en el empoderamiento de estos grupos. Un ejemplo representativo de la falta de herramientas para el involucramiento y diálogo con alumnos de contextos diversos, y que conforman la nueva población universitaria, es el caso de los estudiantes amazónicos en la UNMSM quienes, entre 1999 y 2005, obtuvieron el ingreso a este centro de estudios bajo una modalidad especial de admisión. Lamentablemente, a pesar de las facilidades para el ingreso, muchos de estos alumnos ya para el 2003 habían desertado o habían sido retirados de la universidad por su bajo rendimiento académico (Cuenca y Ramírez, 2015; Burga, 2009).

6. ANÁLISIS

En nuestro corpus, encontramos dos tipos de retroalimentaciones: las ediciones y los comentarios. Las ediciones, por un lado, son las intervenciones que realizan los profesores sobre el texto del alumno con el objetivo de darle una forma determinada a la escritura. A nivel de la función interpersonal, en las ediciones, el profesor se adueña de las palabras y las reescribe. En cambio, en los comentarios, el docente retroalimenta desde su posición como interlocutor y no se coloca en el lugar del alumno. Las ediciones son no dialógicas y de valoración negativa; por el contrario, los comentarios pueden contener valoraciones positivas o negativas, las cuales pueden formularse de manera dialógica o no dialógica.

6.1. Las ediciones

Las ediciones que realizaron los profesores varían desde agregar o tachar palabras o frases enteras hasta completar ideas, como si estuviera escribiendo el examen. Las ediciones que hemos ubicado en nuestro corpus pueden ser de cuatro tipos: a) ortográfica y de puntuación, que consiste en agregar o eliminar tildes, signos de puntuación y letras mal escritas según la normativa tradicional; b) lingüística, que consiste en agregar palabras, pero sin utilizar ningún tipo de signo gráfico; c) gráfica, en la que principalmente se utilizan tachas para eliminar palabras, sin agregar ningún elemento lingüístico. O d) lingüística y gráfica al mismo tiempo, en la que se tacha y se reescribe parte del texto. A continuación, presentamos algunos ejemplos para graficar esta clasificación.

TABLA 2
Ejemplos de tipos de ediciones

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

Al comparar los exámenes parciales, detectamos que solo el profesor de Ética realizó ediciones, 30 en promedio por prueba —lo cual es bastante alto—, mientras que el profesor de Historia no realizó ninguna edición. Cabe resaltar que, en el aula de Ética, se encontró mayor diversidad lingüística y social. Las ediciones del profesor de Ética estuvieron enfocadas en subsanar la escritura en los aspectos más formales como la tildación, la puntuación, la elipsis de palabras, el léxico informal, la ausencia de conectores, etc. Priorizar en estos aspectos, principalmente, proporciona la idea de que la habilidad más relevante que debe ser adquirida para escribir académicamente sería colocar puntos y comas de acuerdo a la normativa.

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

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

Visualmente, una edición como la que mostramos puede resultar abrumadora si se repite en todos los párrafos del examen, tal como sucedió. Por la cantidad de ediciones, podemos observar que existe una gran diferencia entre el texto que el profesor espera que se escriba en términos formales y el texto que realmente produce la estudiante. Así mismo, la edición se muestra como un recurso no dialógico desde el plano interpersonal, pues construye un receptor sin agencia.

6.2. Los comentarios

Siguiendo la teoría de la valoración (Martin y White, 2005; White, 2001), los comentarios realizados por los profesores pueden clasificarse en dos grandes grupos desde el dominio de la Actitud: evaluaciones positivas y evaluaciones negativas. El número de valoraciones positivas y negativas en los exámenes parciales se muestra en el siguiente cuadro:

TABLA 3
Porcentaje de evaluación positiva y negativa por curso

	Evaluación positiva	Evaluación Negativa
Historia	12%	88%
Ética	6.6%	93.4%

De acuerdo a un estudio realizado por Zak (1990), retroalimentar positivamente tiene varias ventajas: fomentar la autocritica y la iniciativa de los alumnos por corregirse, que los alumnos ganen autoridad sobre sus textos, que el trabajo de corrección para el profesor se convierta en una actividad más agradable, entre otras. A pesar de ello, en nuestro corpus se observó que las valoraciones positivas fueron mínimas en ambos grupos y, además, limitadas en cuanto a extensión y variedad. La mayoría de ellas solo validaron las respuestas de los alumnos a través de comentarios simples con adjetivos o adverbios positivos (*Bien, Buen trabajo y Muy Bien* en el caso del profesor de Historia, o locuciones adverbiales como *O.K.!*, en el caso del profesor de Ética). En cuanto a la variedad, entre las posibles alternativas para retroalimentar positivamente diversos estudios, por ejemplo, se puede explicar la fortaleza de la respuesta (Ivanic, Clark y Rimmershaw, 2000) o halagar al alumno (Hyland y Hyland, 2001, 2010). Son estrategias que, además de admitir la respuesta del estudiante, lo ayudan a ser consciente de las elecciones acertadas en su redacción, a reforzar sus prácticas de escritura, y, al mismo tiempo, promueven el gusto por la escritura académica.

Por otro lado, como se observa en el cuadro 3, los comentarios negativos son los que prevalecen en ambos cursos. Al igual que las positivas, las retroalimentaciones negativas cumplen varias funciones que pueden ir desde rechazar o guiar la producción escrita, solicitar ampliar la información, sugerir lecturas (Natale, 2014), hasta explicar la debilidad, evaluar el parecido de la respuesta con la respuesta ideal del profesor, entablar un diálogo con el alumno, dar consejo para escribir mejor la próxima vez (Ivanic, Clark y Rimmershaw, 2000).

Los comentarios negativos contruidos de manera dialógica en los exámenes posibilitan que la escritura de los estudiantes se convierta en un espacio a partir del cual se fomente la discusión de los temas evaluados. Por el contrario, los comentarios no dialógicos presentan las posiciones y opiniones de los profesores sobre el examen del alumno como concluyentes, no sujetos a negociación y, por tanto, no discutibles. De esta manera, se limita las posibilidades de interactuar con la diversidad de voces de los alumnos. Si bien el formato de un examen no permite que el alumno conteste o repregunte, creemos que la posibilidad de diálogo siempre debe estar abierta para la discusión del conocimiento, principalmente, en un contexto universitario social y culturalmente variado.

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

Desde esta perspectiva, las retroalimentaciones pueden cumplir un papel significativo en la creación de lazos sociales dentro de la universidad, siempre y cuando estas vayan más allá de ser solo una interacción profesor-texto (Hyland y Hyland, 2010) y se conviertan en una forma de lograr que los alumnos se sientan reconocidos como interlocutores válidos. El hecho de que los alumnos se sientan miembros valiosos y respetados dentro de la universidad es un factor primordial para todos los novatos, pero puede cobrar una relevancia aún mayor para los jóvenes que provienen de sectores excluidos.

Los distintos niveles de cercanía, interés, conexión y sentido de membresía que se pueden establecer entre el profesor y el alumno se construyen, en buena medida, a través del lenguaje y el uso de diversas estrategias lingüísticas. Uno de los recursos que posibilita indexar la posición dialógica es la modalidad oracional. En nuestro corpus, el análisis del recurso de la modalidad nos permitió observar cómo se posibilita o imposibilita, a través de construcciones dialogizadas o no dialogizadas, la negociación de los significados en los comentarios realizados por estos profesores. De acuerdo a Eggins y Slade (1997), el sistema de modo oracional está relacionado a la clasificación de los enunciados como declarativos, imperativos e interrogativos.

TABLA 4
Construcciones no dialogizadas y construcciones dialogizadas

	Construcciones no dialogizadas	Construcciones dialogizadas
	Declarativas no modalizadas	Imperativa Interrogativa
Ética	39.80%	20.80% 39.30%
Historia	68.90%	14.90% 16.09%

En el caso de ambos profesores, se observó que la estrategia más empleada eran las declarativas no modalizadas, seguidas de las interrogativas y, por último, las imperativas. Si se suman los porcentajes de las declarativas no modalizadas y las imperativas, observamos que, mayoritariamente, en ambos grupos se tiende a producir construcciones no dialogizadas. En general, para todos los alumnos, los comentarios tienden a ser redactados de una manera en que el espacio dialógico se contrae.

6.2.1. Declarativas no modalizadas

Los enunciados declarativos no modalizados, de acuerdo a Kaplan (2004), ignoran el «imperativo dialógico» de todo proceso de comunicación. Estas construcciones no dialogizadas son maneras de adoptar posturas que entran en tensión con posibles enunciados alternativos o contradictorios y, por lo tanto, son dialógicamente contractivos. Observamos que las declarativas no modalizadas están relacionadas con una de las estrategias discursivas planteadas por Natale (2014) en su estudio sobre retroalimentaciones: *Rechazar*. Esta estrategia implica evaluar negativamente y sin mitigación el texto de los alumnos. Algunos ejemplos que proporciona la autora son *¡error!* o *¡incorrecto!* En nuestro corpus, encontramos que el rechazo explícito se realiza a través de la utilización del adverbio negativo *no*, el de calificativos negativos como *¡incorrecto!* o el verbo *faltar*. Ambos profesores utilizaron la estrategia de *Rechazar* para evaluar negativamente la escritura de sus alumnos.

Historia

El sol no es la única divinidad allí (H19d)

Incorrecto (H1e)

Ética

No puede ser amoral (E12t)

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

Aunque Natale (2014) considera que el rechazo se da de manera explícita a través de un ítem léxico (ej. negación, adjetivo negativo, etc.), se pudo observar en nuestro corpus que el rechazo también puede darse implícitamente. Algunos casos que se presentaron en menor cantidad y que significaron un reto en la clasificación, pues no contenían elementos léxicos explícitos de rechazo, fueron las explicaciones que contradecían la respuesta del alumno, las cuales se dieron principalmente en el curso de Ética. Por ejemplo, en *Esto corresponde a la virtud de la valentía* (E12i) o *La virtud es conocimiento* (E4q), se rechaza una respuesta o parte de ella contradiciendo lo que dice el alumno sin utilizar un ítem léxico negativo explícito.

Una característica importante de estos enunciados es que no se encuentran mitigados. La ausencia de mitigación evidencia que los profesores no consideran necesario ocultar su autoridad sobre los textos, así como tampoco la que tendrían sobre los alumnos. Al no utilizar ningún recurso de mitigación, se pone en riesgo tanto la imagen del profesor como la de los alumnos: por un lado, el profesor arriesga su imagen de involucramiento, es decir, la imagen que permite conectarse con su alumno de manera cortés; por otra parte, pone en riesgo la imagen de independencia de los estudiantes, es decir, el derecho del estudiante a tener autonomía y libertad de elección (Scollon, Scollon y Jones, 2001). Para Natale (2014), en este tipo de comentarios, el profesor se limita a juzgar los contenidos, mientras que el estudiante es representado como alguien que no es apto para acceder a la comunidad discursiva.

6.2.2. Imperativo

El imperativo puede ser descrito como dialógicamente contractivo, pues niega la diversidad de voces e, incluso, no permite acciones alternativas (Martín y White, 2005). El imperativo es un tipo de comentario que implica una valoración negativa subyacente, pues indica que la escritura debe ser modificada en algún sentido. Su uso se puede relacionar, parcialmente, con lo que Natale (2014) llama *Guiar la producción escrita*. Para esta autora, los comentarios dentro de esta categoría exigen «la reformulación, el cambio de ubicación, el agregado o la eliminación del segmento de un texto».

Historia

Revisar (H1f)

Mayor explicación (H17b)

Explicar mejor como funciona (H27a)

Ética*Amplíe!* (E11m)*Explique!* (E17k)*Revise sus apuntes* (E18k)

En términos interpersonales, estas órdenes implican una relación jerárquica entre el profesor y el alumno. Consideramos que la formulación de estos enunciados amenaza la imagen de involucramiento horizontal del docente, así como la imagen de independencia del estudiante. En este caso, el profesor se representa como una autoridad que dirige la escritura del estudiante; el alumno, por otro lado, es representado como un subalterno sin autoridad sobre sus escritos.

6.2.3. Las interrogativas

Aunque las interrogativas implican una evaluación negativa en las retroalimentaciones analizadas, estas tendrían un carácter más dialógico que las declarativas no modalizadas y las formas imperativas, ya que son utilizadas para el intercambio de información y, por lo tanto, son por naturaleza dialógicamente expansivos. Las interrogativas se relacionan con la categoría que Natale (2014) llama *Solicitar ampliación de la información*. En esta categoría, las preguntas atribuyen valores dentro de la escala de lo completo/incompleto. El profesor que realizó más evaluaciones de este tipo fue el profesor de Ética.

Ética*¿Cómo se da este proceso y cuál es la importancia de la relación con el otro?* (E1a)*¿Cuál es la importancia de la relación con los demás?* (E19l)

De acuerdo a Natale (2014), en este caso, el profesor se representa como un sujeto que tiene autoridad para pedir información y el alumno, como quien tiene la capacidad de proporcionarla. Otra categoría presentada por la autora y que se presenta en forma de interrogativas sería la de

Problematizar. Estas interrogativas cuestionan afirmaciones relacionadas como la formulación de una hipótesis, una interpretación o una conclusión. Para Natale (2014), el docente presenta una posición de cercanía y de abertura hacia posiciones alternativas al problematizar. La escritura se muestra como un objeto que puede ser discutido y ajustado. Consideramos que, en cuanto a la dialogicidad, esta es una posición más abierta a las voces de los alumnos y a la posibilidad de escuchar respuestas que justifiquen sus decisiones, a diferencia de las preguntas; pero, lamentablemente, este uso de la interrogación no fue hallado en los exámenes analizados.

7. CONCLUSIONES

Con esta investigación, hemos querido mostrar las formas de retroalimentación recurrentes entre los profesores universitarios y cómo estas construyen significados interpersonales que pueden tener repercusiones en las subjetividades de los estudiantes. En primer lugar, se delineó la importancia de la crítica y de la transformación de las prácticas discursivas universitarias actuales con el fin de adoptar nuevos modelos de comunicación entre alumnos y profesores que permitan el empoderamiento, la adaptación al medio universitario, la permanencia y el éxito de todos los alumnos, principalmente, de aquellos que provienen de contextos económicamente vulnerables y que cuentan con un capital cultural poco valorado por las instituciones educativas tradicionales.

En segundo lugar, se observó que los dos profesores se inclinaron por retroalimentar negativamente y que la práctica de la retroalimentación positiva fue utilizada de manera pobre no solo en cantidad, sino también en variedad. Teniendo en cuenta las ventajas que la retroalimentación positiva brinda, consideramos que esta debería ser más fomentada en el medio universitario. En cuanto a la retroalimentación negativa,

es importante manejarla con cautela y conociendo los efectos que esta pueda generar. Ivanic, Clark y Rimmershaw (2000) afirman que, aunque las críticas se dirijan al texto escrito, existe la posibilidad de que los alumnos trasladen estas evaluaciones negativas hacia sí mismos interpretando que ellos son los inadecuados. Una retroalimentación basada únicamente en buscar el error o en resaltar las falencias de la escritura puede poner en riesgo el sentido de seguridad y autoestima de los estudiantes con respecto a sus capacidades.

En tercer lugar, se encontró que la retroalimentación negativa se presentaba en dos formas: las ediciones y los comentarios. El profesor de Historia solo utilizó comentarios y el profesor de Ética, ambos medios. Las ediciones tuvieron la función principal de corregir los aspectos formales como la puntuación, la ortografía, la gramática, etc. Al concentrarse en la edición del texto, creemos que se va en desmedro de la creación de una identidad del estudiante, lo que ocasiona autopercepción en términos de eficiencia más allá de la nota. Esto nos invita a cuestionarnos acerca de qué tan necesaria es una edición de este tipo cuando estamos tratando con una población altamente vulnerable en términos de desempoderamiento. Consideramos que las instituciones universitarias deberían fomentar el reconocimiento de la dimensión política de las retroalimentaciones teniendo en cuenta dos factores: por un lado, que estas cumplen un rol en el crecimiento académico de los grupos sociales desfavorecidos (Connors y Lunsford, 1993), y, por otro lado, como lo mostró la investigación de Zak (1990), que comentar de manera positiva y obviar señalar los errores puede aportar a que los alumnos ganen autoridad sobre su escritura.

En cuanto a la dialogicidad, los profesores utilizaron, principalmente, construcciones no dialogizadas. En relación con las dialogizadas, las interrogativas que se utilizaron solo sirvieron para solicitar a los alumnos que completen información, con la posibilidad de emplearlas también para preguntar a los alumnos acerca de la seguridad de sus afirmaciones, cómo obtuvieron sus conclusiones o cómo seleccionaron los datos de una respuesta.

Como hemos señalado a lo largo de este artículo, consideramos que es importante posibilitar espacios de diálogo y de reconocimiento de las voces de los estudiantes en la formulación de los comentarios. Desde una perspectiva crítica, es necesario que los alumnos se problematizen con los contenidos y que estos no solo sean memorizados. Escribir como si la voz del profesor fuera la única válida y el conocimiento, algo objetivo que no puede ser discutido no contribuye a esta problematización. El espacio de discusión es sumamente importante si queremos una universidad en la cual se aprenda del alumnado y, al mismo tiempo, se busque que este cree y produzca más conocimiento. En nuestra data, en general, encontramos que ambos profesores estuvieron inclinados a expresar sus comentarios como no susceptibles a negociación.

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

BIBLIOGRAFÍA

- ARCELA, M. (2017). *Valoraciones en las retroalimentaciones de los docentes universitarios en los exámenes parciales: el caso de una universidad particular limeña*. Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- BURGA, M. (2009). A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (3), pp. 105-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3779620.pdf>
- CANAGARAJAH, S. (2005). *Critical Academic Writing and Multilingual Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- CONNORS, R. y LUNSFORD, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44(4), pp. 200-223. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/358839>
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the interesection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, pp. 139-167.
- CUENCA, R. y RAMÍREZ, A. (2015). ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (59-94). Lima: IEP.
- EGGINS, S. y SLADE, D. (2005). *Analysing casual conversation*. Londres: Equinox Publishing Ltd.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- HOOD, S. y MARTIN, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista signos*, 38(58), pp. 195-220.
- HYLAND, F. y HYLAND, K. (2001) Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), pp. 185-212.
- _____. (2010). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. En F. Hyland y K. Hyland (Ed.), *Feedback in Second Language Writing* (206-224). New York: Cambridge.
- IVANIC, R., CLARCK, R. y RIMMERSHAW, R. (2000). What am I supposed to make of this? The Messages Conveyed to Students by Tutors written comments. En M. Lea y B. Stierer (Ed.). *Student Writing in Higher Education: New Contexts* (47-65). Milton Keynes, UK / Philadelphia, USA: Open University Press / Society for Research into Higher Education. Recuperado de http://oro.open.ac.uk/21798/1/lea_book.pdf
- KAPLAN, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, pp. 52-78.
- MARTIN, J. y WHITE, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- NATALE, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*. Número especial IX ALSFAL, pp. 81-98.
- NAVARRO, F. (2013). Estrategias y recursos de evaluación negativa: aportes para un modelo de análisis sistémico-discursivo. *Boletín de filología*, 2(48), pp. 69-96.
- PÉREZ, J., ACURIO, J. y BENDEZÚ, R. (2008). *Contra el prejuicio lingüístico de la motosidad: un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero.
- PÉREZ, J. y ZAVALA, V. (2010). Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú. En *V Congreso Internacional de la Lengua Española*. Ponencia presentada en Valparaíso. Recuperada de http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/perez_zavala.htm
- SCOLLON, R, WONG, S. y JONES, R. (2011). *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: John Wiley & Sons.
- WHITE, P. (2001). *Un recorrido por la teoría de la valoración*. Recuperado de http://grammatics.com/appraisal/spanish_tr/spanishtranslation-appraisaloutline.pdf
- ZAK, F. (1990). Exclusively positive responses to student writing. *Journal of Basic Writing*, 9(2), pp. 40-53.
- ZAVALA, V. y CÓRDOVA, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.