

Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica

Written comments as a genre oriented to the achievement of another genre in the academic writing process

Mónica Tapia-Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

ONOMÁZEIN 30 (diciembre de 2014): 254-268

DOI: 10.7764/onomazein.30.21



Mónica Tapia-Ladino: Departamento de Lenguas, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. | Correo electrónico: mtapia@ucsc.cl

Fecha de recepción: octubre de 2013

Fecha de aceptación: octubre de 2014

Resumen

Comúnmente, cuando apoyamos el proceso de escritura de los estudiantes, los docentes dejamos consignadas anotaciones en sus escritos. Los comentarios escritos (CE) representan un género discursivo que presenta rasgos constantes a pesar de que los docentes y tutores no suelen recibir formación en este aspecto. Los CE constituyen un recurso dialógico orientado a guiar la escritura de los escritores que se adentran en el aprendizaje de un género nuevo. En este sentido, los CE son un género orientado a la apropiación de otro género discursivo por parte del escritor. Los CE son tipos de recursos de retroalimentación que ya cuentan con una tradición de investi-

gación en inglés como primera y segunda lengua. El objetivo de este artículo monográfico es presentar las principales investigaciones que se han desarrollado en inglés sobre comentarios escritos y proponer un marco teórico explicativo desde la teoría de los géneros discursivos. Las investigaciones proveen información sobre los rasgos lingüísticos, discursivos y retóricos que caracterizan a los CE y las reacciones que producen en los estudiantes. Con ello, se focaliza en la idea de que los CE constituyen un rico campo de estudio que provee información sobre cómo un género, propio del proceso dialógico de escritura, favorece el aprendizaje de otro género.

Palabras clave: retroalimentación; comentarios escritos; escritura académica; géneros discursivos.

Abstract

When supporting student's writing process, teachers normally leave written comments on their papers. Teacher written comments represent a discursive genre that presents constant features, even though teachers and tutors usually do not receive specific training on them. Teacher written comments are a dialogic resource aimed at guiding the writing of students venturing into the learning of a new subject. In this sense, written comments are a genre oriented to the appropriation of another discursive genre on the part of the writer. Teacher written comments are a type of feedback resource that already has wide array of research in English both as a first and as a

second language. The objective of this monograph is to present the main research developed in English on written comments and to propose an explanatory theoretical framework from the discursive genre theory. Current literature provides information on the linguistic, discursive, and rhetorical features that characterize written comments, as well as the reaction they produce in students. This paper conveys the idea that teacher written comments are a rich field of study that provides information on how a genre, in the dialogic writing process, favors learning of another genre.

Keywords: feedback; written comments; academic writing; discursive genre.

1. Antecedentes

Cuando revisamos los borradores o los escritos finales de nuestros estudiantes, es frecuente que dejemos consignados comentarios escritos (en adelante CE) en sus textos con el fin de favorecer el desarrollo de un escrito de mejor calidad o para respaldar nuestra evaluación. Comentarios como “buen párrafo inicial”, “falta incorporar citas de autores” o “a qué te refieres con esta afirmación” son de las tantas posibilidades de anotaciones. La revisión bibliográfica señala que proveer comentarios escritos es una actividad rutinaria para los docentes (Straub, 1997) y en ella se gasta mucho tiempo (Sommers, 1982; Haswell, 2006). Dicho esfuerzo se realiza con la esperanza de que los estudiantes asuman los comentarios como sugerencias para mejorar su escrito en proceso o para optimizar los futuros. Sin embargo, los estudios en español sobre CE son escasos; la mayoría de las investigaciones proviene del inglés en diferentes contextos de enseñanza: inglés como segunda lengua (Ferris, 1997), inglés para fines académicos (Straub y Lunsford, 1995; Smith, 1997; Straub, 1997, entre otros) o procesos de aprendizaje de una profesión (Perpigan, 2003). Los resultados de dichas investigaciones revelan que los CE presentan rasgos textuales, discursivos y retóricos particulares a pesar de que los profesores, en general, no reciben instrucción al respecto. Al mismo tiempo, se sabe que los estudiantes toman decisiones a partir de los CE, por lo tanto, su presencia tiene un impacto en la calidad de los escritos. En Chile y, en general, en el mundo hispano, los estudios sobre los discursos académicos especializados se han centrado en la descripción textual-discursiva de escritos académicos concluidos (Tapia Ladino y otros, 2003; Tapia Ladino y Burdiles, 2009; Oyanel, 2006; Parodi, 2007, 2008, 2010; Venegas, 2007, 2011, entre otros). El objetivo de este artículo monográfico es presentar un estado del arte de los estudios sobre comentarios escritos en el marco de los estudios sobre retroalimentación o *feedback*. Revisamos las diferentes aproximaciones teóricas sobre los géneros discursivos para

proponer los CE como un género dialógico orientado a la apropiación de un género académico complejo. Luego revisamos las investigaciones que se han publicado sobre CE en inglés, comentamos las taxonomías propuestas, identificamos las dificultades metodológicas que entraña la clasificación de sus tipos y formas, y revisamos algunos estudios sobre la valoración que de ellos hacen los usuarios. Compartimos el interés por estudiar acuciosamente los CE como un género discursivo académico, porque nos interesa saber más acerca del proceso de escritura y de aculturación en el que los docentes promueven el ajuste de los escritos de los estudiantes a las convenciones discursivas de su comunidad.

2. Aproximación a los CE como género discursivo

Las diversas manifestaciones del *feedback* (oral o escrito) en los procesos de aprendizaje de textos académicos han sido descritas por Bazerman (2004) como géneros pedagógicos. La teoría de los géneros proviene de una larga tradición literaria que se ha utilizado para explicar los modos de ordenación de los textos. Según Bajtin (2011 [1979]) los géneros discursivos están constituidos por enunciados estables en términos de su contenido, estilo y composición. En la aproximación que proponemos, apelamos a la distinción que propone el autor sobre géneros primarios y secundarios. La relación entre ellos es de inclusividad, es decir, “los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con enunciados reales de otros” (2011: 247). Cuando el autor explica dicha relación, apela a ejemplos de la literatura, como en el caso en que una carta juega un rol dentro de un género mayor como una novela. Nuestra postura es que los recursos de retroalimentación — en forma de CE que provee un profesor a los borradores de los trabajos académicos producidos por los estudiantes— se comportan como un género primario que conduce la elaboración de

un género secundario. Las anotaciones que los profesores incorporan en diferentes partes de sus escritos conforman un tipo de género discursivo orientado a la consecución de otro género. Dado que el objetivo es guiar la escritura de proceso, dichos comentarios presentan rasgos estables y característicos. Tales notaciones tienen como fin provocar reacciones en los estudiantes para conminarlos a hacer modificaciones a sus escritos. Por lo tanto, los CE funcionan como un motor que moviliza a sus usuarios en el proceso de elaboración de los textos y en el proceso de integración de los estudiantes a la comunidad discursiva disciplinar o profesional a la que desean ingresar.

Las sugerencias de mejoras a un escrito con apoyo de CE expresan una dinámica dialógica de orden lingüístico, textual, discursivo y retórico que, al mismo tiempo, revela cómo son las relaciones sociales entre los participantes (Russel, 1997; Hyland, 2004), los procesos de aculturación (Berkenkotter y Huckin, 1993; Haswell, 2006) y los modos como se llevan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los textos académicos (Bazerman, 2004). Para ello, la teoría de los géneros discursivos ofrece un marco teórico explicativo que logra integrar las diferentes dimensiones del fenómeno: los aspectos cognitivos y sociales, así como los lingüísticos, discursivos y retóricos. Revisamos a continuación las principales escuelas que han abordado la teoría de los géneros discursivos para identificar una aproximación que nos permita explicar la multidimensionalidad de los CE.

La concepción de género en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), influenciada por los estudios de Halliday (1978) y Halliday y Hasan (1976), opera bajo el supuesto de que en la lengua se encuentra organizada la cultura y que dicha organización sirve a sus propósitos. Se denomina Funcional porque se refiere al modo como trabaja el lenguaje en contextos particulares, y Sistémica para referir la estructura de la lengua usada para hacer cosas en diferentes contex-

tos (Christie y Martin, 1997). La lengua, en dicha propuesta, es considerada como un conjunto de sistemas para crear significados en contextos sociales. La relación entre textos y contextos es interdependiente, pues los enunciados lingüísticos de un determinado individuo están condicionados por el contexto social donde ocurren. Tal adecuación se denomina registro y presenta tres dimensiones: campo, tenor y modo (Halliday y Martin, 1993). Otra perspectiva de los estudios del género es aquella relacionada con la enseñanza de Lenguas con Propósitos Específicos (LPE). Tal movimiento se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las variantes especializadas de las lenguas, específicamente en contextos profesionales y académicos. Así como la LSF, la LPE es un movimiento que investiga las prácticas específicas de las comunidades y los géneros como acciones sociales orientadas a un objetivo. Entre los autores prominentes destaca Swales (1990, 1996, 2004), quien desarrolla un método de análisis basado en la identificación de unidades retóricas asociadas a propósitos comunicativos específicos, que configuran la estructura más o menos convencionalizada de un género. Tales unidades son denominadas por el autor como movidas o unidades retóricas que realizan una función comunicativa coherente, en un discurso oral o escrito (Swales, 2004). Los propósitos comunicativos constituyen el criterio fundamental para definir un género, para determinar sus alcances, para configurar su estructura esquemática y para guiar las elecciones de su contenido y estilo (Swales, 1990; Bhatia, 1993). La organización retórica de los textos se comprende como “la representación de la estructura funcional de un género, a partir de la sistematización de sus unidades y subunidades retórico-discursivas” (Burdiles, 2011: 28). En Chile son numerosos los estudios aplicados a la descripción de géneros académicos con esta aproximación (Espejo Repetto, 2006; Parodi, 2008; Burdiles, 2011; Sabaj y otros, 2011; Tapia Ladino y Burdiles, 2012, entre otros).

Otra de las perspectivas sobre los estudios de los géneros proviene de la Nueva Retórica (NR), entendida como la aproximación que examina cómo las personas usan la retórica no solo para persuadir, sino para relacionarse y crear experiencias compartidas de la realidad social (Bawarshi y Reiff, 2010). Esta visión reconoce los géneros como una organización textual discursiva y como acciones sociales complejas y dinámicas, interdependientes unas de otras (Bazerman y otros, 2010). Tal aproximación busca averiguar cuáles son los objetivos comunicativos del discurso de la comunidad y cómo los rasgos genéricos ayudan a sus miembros a llevar adelante sus objetivos sociales. El foco se centra en definir cómo los géneros mueven a sus usuarios a llevar adelante acciones y relaciones simbólicas situadas y, al hacerlo, ejecutar acciones y establecer relaciones, roles y realidades sociales (Bawarshi y Reiff, 2010). Adscribimos a lo señalado por Berkenkotter y Huckin (1993) cuando indican que los géneros son formas retóricas, y dinámicas cognitivamente situadas, cuyo rasgo inherente es la estabilidad y el cambio. El conocimiento de las convenciones retóricas está conectado con el conocimiento procedural o la manera como los escritores utilizan el género. Como formas de cognición situada, los géneros activan en sus usuarios no solo comunicación efectiva, sino también participación en la “ontología social, la ideología, epistemología y las normas” (1993: 501). Para Schryer (2002) los géneros forman parte de un complejo proceso de socialización que incluye métodos de entrenamiento y exigen un nivel de desarrollo. Para Berkenkotter y Huckin (1993) el género solo puede ser adquirido a lo largo del tiempo, pues “requiere inmersión en la cultura y largos periodos de aprendizaje y aculturación” (487). Tales procesos dinamizan los rasgos del género, pues durante su transmisión en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje se favorece su estabilidad y, al mismo tiempo, su cambio, pues los aprendices se van apropiando del género de manera particular y diferente en el tiempo. Se trata de una dualidad propia del de-

sarrollo de las lenguas: variación y cambios progresivos. Como sabemos, en el ámbito académico, los profesores y estudiantes no tienen igual acceso a todos los géneros, pues sus diferentes relaciones de formación y autoridad determinan cuándo y cómo pueden ser usados los géneros, lo que expresa las diferentes relaciones de poder.

Las aproximaciones teóricas sobre los géneros discursivos, LSF, LPE y la NR, que hemos revisado sucintamente, han aplicado el concepto de género discursivo. De ellos, el acercamiento de la Nueva Retórica ofrece un marco más explicativo para comprender la naturaleza y función de los CE en los procesos de aprendizaje de un género. Los CE juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje y apropiación de un género académico. Desde esa perspectiva, los CE, como otros recursos destinados a la retroalimentación, son actividades que se repiten a lo largo de la formación de los escritores y les permiten ir ajustando su conducta escrita a los requerimientos discursivos de la comunidad a la que se quieren integrar. Para comprender estas dinámicas, el concepto de Sistemas de Actividad nos brinda otro apoyo teórico explicativo sobre estudio de los CE en tanto expresión de la dualidad constructiva entre géneros primarios y secundarios. Cole y Engeström (1993) y Engeström (1999) señalan que un sistema de actividad es mediado, interactivo, compartido, frecuentemente competitivo y motivado. Para Russell (1997) es cualquier interacción que se lleve adelante, históricamente condicionada, dialécticamente estructurada en una interacción humana mediada por alguna herramienta y apoyada por reglas y normas, en el marco de una comunidad y una forma de división del trabajo. Como sistema compartido, Russell (1997) advierte que se pueden dar situaciones de disenso, resistencia, conflictos y contradicciones profundas en los sistemas de actividad, pues los sujetos tienen diferentes comprensiones de los objetivos y la organización del trabajo, dadas sus diferentes

jerarquías y relaciones de poder. El concepto de Sistema de Actividad ha contribuido a la comprensión de los géneros académicos, pues permite ilustrar la relación dialéctica entre géneros, individuos, actividades y contexto. Desde esta perspectiva, el género es un lugar en el sistema de relaciones y entre sistemas de actividad; por lo tanto, su aprendizaje no puede realizarse por la mera adopción de sus rasgos formales, sino mediante la inserción cultural e interactiva. En el campo de la formación académica en Educación Superior, los sistemas de actividad como los recursos orientados a retroalimentar los escritos de los estudiantes juegan un rol fundamental durante la formación.

3. Estado del arte

La conceptualización del *feedback* o retroalimentación como objeto de investigación es relativamente nueva en los estudios sobre escritura. A pesar de que desde los 70 comenzaron los estudios sistemáticos sobre escritura (Sommers, 1982), la notable ausencia de este tema se puede atribuir a la concepción lineal con que se venía abordando. El surgimiento del concepto de recursividad (Flower y Hayes, 1981), es decir, el descubrimiento de que los escritores experimentados vuelven sobre sus textos para hacer cambios y mejorarlos, ha dado espacio al estudio progresivo de la relación entre retroalimentación y escritura. Desde el punto de vista conductivista, el *feedback* tiene como objetivo reforzar la conducta correcta y así incrementar la posibilidad de que dicha respuesta se repita (Kulhavy, 1977). Desde el punto de vista pedagógico, Sadler (1989) define la retroalimentación como aquella información que expresa la diferencia entre un nivel actual y real, y un nivel de referencia, discrepancia por la cual se ofrece *feedback* con el fin de modificar dicha brecha. En el aula, se le considera un canal importante de interacción entre el profesor y el estudiante, pues al prevalecer como práctica resulta de suma utilidad en el proceso instruccional (MacDonald, 1991). En términos de los aprendizajes, la retroalimentación

se ha entendido como la información que provee un agente externo relacionada con algún aspecto de la actuación del aprendiz en una tarea que modifica su cognición, motivación y/o su conducta con el fin de mejorar su actuación en algún ámbito (Duijnhouwer, 2010). En relación con la escritura propiamente tal, durante el proceso de elaboración de un texto, la retroalimentación ocurre en la forma de un diálogo iniciado por el escrito del estudiante y seguido por los comentarios o preguntas del profesor. Tales comentarios motivan modificaciones al texto en las sucesivas revisiones hechas por los estudiantes. Según los fines instruccionales, el ciclo se repite y continúa hasta que el escrito es percibido por los participantes como apropiado y adecuadamente expresado en términos de su significado y de lo que espera la audiencia (Sommers, 1982; Yugdar Tófalo, 2012). El carácter dialógico y la naturaleza escrita de la retroalimentación proporcionan un material rico para el análisis y comprensión de la dinámica de apropiación por parte de un escritor de un género nuevo. Según Brinko (1993) el *feedback* es un recurso poderoso para promover la mejora de diferentes sistemas de funcionamiento. Sin embargo, estudios sobre retroalimentación —que básicamente provienen de los campos de la educación, la psicología y la organización de recursos humanos— indican que su eficacia depende de múltiples factores. Para el autor la retroalimentación puede ofrecer resultados positivos cuando presenta una serie de rasgos en términos de modo, contenido y temporalidad; contiene datos precisos, concretos, específicos, focalizados y crea disonancia cognitiva, es decir, tiene sentido para quien lo recibe. En relación con la temporalidad, es más efectivo cuando se ubica cerca de la actuación comentada y se da frecuentemente como parte de un proceso. Sobre el modo, es más eficiente cuando se selecciona cuidadosamente la manera como se expresa, contiene una cantidad moderada de información negativa y positiva, favorece la respuesta durante la interacción y se relaciona con objetivos definidos y compartidos por los parti-

cipantes (1993: 577-586). La revisión de las conceptualizaciones sobre *feedback*, por lo tanto, nos permite inferir que la retroalimentación en forma de CE resultará más eficiente cuando ofrece información de calidad y se provee durante el proceso de escritura con un lenguaje apropiado y cercano. Los estudios sobre retroalimentación identifican variadas maneras de proveerlas: evaluación de pares, reuniones (individuales y/o grupales), autorrevisión y comentarios escritos (Quible, 1997). En adelante, nos referiremos en específico a la investigación sobre CE e intentaremos proporcionar un marco para su estudio como parte de una práctica que favorece la apropiación de otros géneros discursivos.

En el ámbito académico, los estudios sobre retroalimentación han sido especialmente fructíferos en áreas como la enseñanza de inglés y español como segunda lengua, y del inglés con fines académicos. En la enseñanza de inglés como segunda lengua, destacan los estudios de Ferris (1997), Ellis (2009), Hyland y Hyland (2010), y Bitchener y Ferris (2012). Tales investigaciones señalan que la provisión de *feedback* durante el aprendizaje de las habilidades de escritura en segunda lengua está orientada básicamente al tratamiento de errores. De ahí que la retroalimentación juega una función más bien correctiva. En Chile, los estudios sobre *feedback* han sido llevados adelante principalmente por Ferreira (2006a), quien ha focalizado sus estudios en la función pedagógica que despliegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segunda lengua. Los resultados de sus investigaciones demuestran que las estrategias más efectivas para favorecer la resolución de errores gramaticales en escritura son aquellas que proporcionan pistas metalingüísticas, elicitaciones, o solicitan clarificación sin proveer la respuesta explícita. En cambio, un tipo de *feedback* correctivo como la repetición oral del error con entonación ascendente favorece el aprendizaje de la pronunciación del idioma. Ferreira (2006b) también ha extendido sus investigaciones al área de los Sistemas Tutoriales

Inteligentes (STI) para la enseñanza de español como lengua extranjera. Sus datos revelan que las estrategias de retroalimentación que elicitan respuestas de los estudiantes son más efectivas cuando se abordan los errores gramaticales y de vocabulario, mientras que las estrategias correctivas estimulan la autorreparación de los errores (Ferreira, 2007).

En enseñanza de inglés como segunda lengua en ámbitos académicos, Ferris (1997) analizó más de 1.600 comentarios finales y al margen en 110 borradores de 47 estudiantes universitarios avanzados de inglés como segunda lengua. Para clasificar los tipos de comentarios consideró tanto los objetivos pragmáticos como las características lingüísticas de cada comentario. Para los análisis, la autora aplicó cuatro criterios generales para analizar los comentarios: extensión, cobertura, especificidad y tipo. Sobre este último, distingue entre aquellos comentarios que piden más información, hacen solicitudes mediante preguntas o afirmaciones, proveen comentarios positivos, entre otros. Los resultados indican que los comentarios tienen una extensión media de entre 6 a 15 palabras, la mayoría solicita más información, presentan signos de interrogación, van al margen, aluden a partes del texto y son específicos. En relación con las diferencias entre comentarios al margen y finales, los primeros tienden a ser más cortos y son básicamente preguntas; en cambio, los finales mencionan aspectos positivos y generales relacionados con la dimensión gramatical del texto. Los comentarios con forma de declaraciones que no se orientan a proponer un cambio tendieron a ser más cortos y los más extensos dieron más información explícita. Una proporción importante de los comentarios al margen y finales condujo a cambios positivos en los siguientes textos de los estudiantes. De ellos, los comentarios con forma de pregunta que aludían a aspectos gramaticales condujeron a correcciones sustantivas. Los comentarios positivos, en cambio, no se pudieron asociar a cambios en los textos. Una de

las conclusiones más llamativas del estudio de Ferris (1997) es que los estudiantes prestan gran atención a los comentarios del profesor, situación que los ayuda a tomar decisiones y realizar las revisiones. No obstante, la autora agrega que los estudiantes a veces ignoran las sugerencias contenidas en el comentario del profesor o tutor.

En el área de la enseñanza de inglés como lengua materna en contextos académicos universitarios, Tardy (2010) informa que cuando los profesores dan retroalimentación en la forma de CE lo hacen para ilustrar cómo los lectores podrían responder a los textos, dar alternativas de expresiones más apropiadas, sugerir maneras más cercanas a la visión de los expertos, entre otros (2010: 61). Según la autora la provisión de *feedback* debería formar parte de un proceso de mentoría para favorecer la apropiación de los textos académicos. De ese modo, la retroalimentación se convierte en un recurso orientado a hacer converger los discursos de estudiantes y profesores, y con ello evitar la resistencia que puede provocar la adopción del discurso académico como un discurso propio. Es interesante señalar que Tardy (2010) advierte que la apropiación de los discursos académicos puede provocar tensiones, especialmente si se busca la mera reproducción de los discursos dominantes. Por esa razón conmina a los docentes a preservar la voz propia de los aprendices para ser exitosos (2010: 74).

Específicamente en el ámbito de la educación superior, Rogers (2008) realizó un estudio longitudinal sobre los procesos de aprendizaje de escritura académica en la Universidad de Stanford, para lo cual entrevistó a 150 estudiantes pertenecientes a cinco niveles de formación. Sus resultados identifican dos momentos claves de interacción académica que definen los procesos de aprendizaje de la escritura: el primero, en el que el profesor y los estudiantes se comprometen en un modo especial de diálogo básicamente relacionado con el primer contacto del estudiante con la nueva cultura universitaria, y

el segundo, que ocurre en la segunda mitad de la formación, cuando los individuos se comprometen directa y focalizadamente con las ideas y los escritos universitarios. En lo que respecta a la retroalimentación, los estudiantes entrevistados señalan que el *feedback* oral y escrito los ayudó a sincronizar su escritura para ajustarse a la situación retórica y a las expectativas del lector. Tal esfuerzo les permitió dar saltos críticos en el desarrollo de sus habilidades de escritura. Además, señalaron que las interacciones más efectivas son aquellas que ocurren en ambientes comprensivos que incluyen conversación cara a cara, comentarios escritos que aluden a múltiples dimensiones de sus textos y que estimulan una amplia gama de respuestas. Los datos de Rogers (2008) apuntan a la idea de que, mientras más variada es la retroalimentación y más oportunidades tienen los estudiantes de recibirla, mejores probabilidades tienen estos de lograr escribir textos adecuados para las situaciones comunicativas exigidas.

La idea de que proveer retroalimentación a los textos es una actividad positiva ha sido el motor del *software Calibrated Peer Review* (CPR), que combina la pedagogía de la Escritura a través del Currículo (WAC) con el proceso de revisión de escritos académicos. La herramienta se basa en el supuesto de que los estudiantes no solo aprenden a escribir en la disciplina, sino que también desarrollan el pensamiento crítico mediante la evaluación y análisis del escrito propio, a partir de la experiencia de evaluación de pares. La secuencia de actividad considera tres pasos: primero, los estudiantes escriben y presentan un ensayo sobre un tema en un formato especificado por el profesor; segundo, son capacitados para evaluar tres escritos ajenos con apoyo de un conjunto detallado de preguntas y una rúbrica. A esta etapa se le denomina “calibración”, pues es el momento crucial en que aprenden a ponderar los escritos. Si las evaluaciones no responden a las expectativas del docente, el estudiante debe repetir el ciclo de revisión con apoyo de la rúbrica y la guía de preguntas para, de ese modo,

asegurar que la calibración de la escritura ha ocurrido. Una vez superada esta etapa, el estudiante recibe los escritos anónimos de otros tres compañeros para evaluarlos con la rúbrica previa. En esta fase es necesario proporcionar comentarios escritos para justificar la evaluación y calificación. Finalmente, todos los estudiantes participantes en la tarea reciben sus evaluaciones más el conjunto de comentarios escritos que, por un lado, respaldan la evaluación y, por otro, orientan al escritor. El CPR es una muestra más de que dar y recibir retroalimentación es un recurso indispensable para el ajuste de la tarea de la escritura a los requerimientos pedagógicos y disciplinares. Llama la atención, en este caso, que no solo la provisión de *feedback* forme parte de un circuito, sino también que el análisis de los textos de los pares provee un aprendizaje que luego asegura la comprensión adecuada de los comentarios escritos.

A pesar de que raramente los profesores o los estudiantes reciben entrenamiento sobre cómo hacer comentarios escritos y de que probablemente por esta razón se constituya en un género inestable, los estudios demuestran que los CE presentan rasgos característicos. Uno de los trabajos pioneros es el de Straub y Lunsford (1995) en su libro *Readers Reading. Responding College Student Writing*. En su estudio, los autores analizaron los CE que 12 profesores universitarios —que habían contribuido a los estudios de composición o trabajaban en escritura académica en diferentes universidades de Estados Unidos— anotaron en una muestra de escritos universitarios de estudiantes de primer año. En total, los participantes analizaron y comentaron 15 escritos: cinco ensayos expresivos, seis explicativos y cuatro persuasivos. En total, recopilaron 3500 comentarios. Para analizar los materiales, identificaron dos perspectivas: foco y modo. El primero se preguntaba a qué hacía referencia el comentario, por ejemplo, si se relacionaba con palabras, organización o desarrollo de ideas, estructura global y local, o correcciones. El segun-

do se relaciona con la imagen que el profesor crea de sí mismo y el grado de control que ejerce sobre el escrito del estudiante. Esta dimensión hace alusión a correcciones, evaluaciones, modos imperativos, advertencias, alabanzas, afirmaciones para reflexionar y preguntas indirectas, heurísticas o de problema-solución (1995: 158-159). Los resultados generales indican que los comentarios presentan características comunes y disímiles entre sí. Los rasgos coincidentes de las anotaciones consistían en que se elaboraban para ser útiles y en estar cuidadosamente pensadas, diseñadas para ayudar a los estudiantes a aproximarse a la escritura como proceso, en hacer conciencia de la situación retórica y en estar adaptadas a la comprensión del escritor del texto. Entre los rasgos no compartidos destacaron la especificidad y desarrollo, la focalización en cuestiones más globales que locales y el tono no autoritario. Los criterios de análisis utilizados por Straub y Lunsford (1995) no se centran en cuestiones lingüístico-discursivas, sino que se focalizan en los aspectos instruccionales, por lo que ofrecen reflexiones orientadas a describir el fenómeno como proceso pedagógico. Investigaciones orientadas a la descripción de los CE, desde una perspectiva lingüística (Smith, 1997), informan el uso del pronombre de segunda persona singular para comentar aspectos como foco, organización de las ideas, esfuerzo del estudiante, audiencia y tópico; uso de formas impersonales para dar comentarios negativos, y uso de primera persona para los comentarios positivos. El autor encuentra que la mayoría de los docentes ofrece primero un comentario positivo que ubica al inicio del texto. Además, identifica tres tipos generales de géneros de CE: género primario total (estilo, foco, esfuerzo, organización, tópico, entre otros), género de respuestas al lector (experiencia como lector e identificación) y géneros tipo *coaching* (sugerencias para volver a revisar el escrito, para futuros textos u ofrecimiento de asistencia). En relación con los rasgos genéricos de los CE en el ámbito universitario, Straub (1997) identifica dos tipos predominantes:

comentarios autoritarios y comentarios amigables. Los primeros se caracterizan por presentar formas imperativas, por no cubrir toda la página, atender a cuestiones relacionadas con el tema, el contenido y la organización, registrar imposiciones como eliminaciones, condensaciones y refuerzo de ideas. En los comentarios amigables, en cambio, los profesores plantean preguntas cerradas al margen del texto, más extensos al final y otros a modo de cartas personales donde comparten sus propias experiencias de escritura. El mismo autor analiza las reacciones que provocan en los estudiantes los CE de los docentes (Straub, 1996). Sus resultados revelan que los estudiantes prefieren los comentarios claros, comprensibles, válidos, apropiados, que se focalicen en el propósito de escritura. Prefieren los comentarios específicos y elaborados, y valoran la consistencia entre ellos. Esperan que los comentarios les indiquen cómo mejorar su escrito, en términos de lo que hay que hacer. En general, prefieren el tono moderado y valoran la oferta de ayuda que no controla el escrito (1996: 112).

El estudio de Paterno (2002) sobre CE de profesores a un conjunto de textos de estudiantes universitarios identifica más de 20 tipos, los que organiza según cuatro criterios: localización, contenido, tono y dirección. Sus resultados indican que la mayoría de los CE presenta una característica dual: hace evaluaciones genéricas y locales al marcar palabras o frases. La mitad contiene comentarios iniciales o finales, advierte una preocupación por cuestiones de superficie del escrito y por el contenido. Además, los CE presentan forma de preguntas que solicitan aclaración de ideas, clarificación del tema, organización del texto y ofrecen ayuda adicional. El autor señala, además, que los comentarios tienden a ser negativos o neutrales y, en algunas ocasiones, apelan a cuestiones personales consignadas al inicio o al final del texto. Llama la atención la presencia de anotaciones que aluden a temas que van más allá de la clase, como actividades que no hicieron los estudiantes (2002: 28-34).

Los estudios señalados hasta aquí coinciden en no especificar los procedimientos utilizados para clasificar los CE bajo un criterio u otro. En un estudio experimental sobre retroalimentación y motivación propuesto por Duijnhouwer (2010) se postula que los estudiantes mejoran la calidad de sus textos cuando reciben CE que ofrecen estrategias explícitas de mejoramiento para implementar en el texto. Al mismo tiempo, los estudiantes con un baja autoeficacia suelen ser más receptivos al *feedback* negativo que aquellos con una autoestima alta. Los resultados de esta indagación revelan que hay factores externos a la forma de los CE que también operan en el modo como los estudiantes los receptionan: los adoptan o rechazan para mejorar el texto. La investigación destaca, en nuestra opinión, porque ofrece un sistema de análisis y validación para las clasificaciones de los CE mediante juicio de expertos, validación de pares y una secuencia de trabajo para llevar a cabo la tarea. Tal procedimiento nos parece un método sistemático que, unido a los criterios textuales, discursivos y genéricos, puede colaborar para una descripción más precisa de los CE. En este caso, el autor distingue 10 tipos de CE que abordan áreas como los tipos de estrategias que ofrecen para mejorar el escrito, el tema comentado, la forma, el tono, el modo de expresar control sobre el texto, las evaluaciones de calidad, el largo y el número de palabras, entre otros.

Las investigaciones sobre CE en inglés también han logrado hacer recomendaciones sobre los rasgos que debieran presentar para que sean receptionados exitosamente. Los resultados indican que los comentarios deberían centrarse en cuestiones de contenido e ideas, para luego ver cuestiones superficiales y concentrarse solo en dos o tres aspectos cada vez (Fuller, 1987; Moxley, 1989; Straub y Lundford, 1995). En términos de forma, se recomienda expresarlos en oraciones completas y específicas, con uso de palabras de la escritura del estudiante para iniciar su visión y proveer autoridad intrínseca a los comentarios.

Otra línea de estudios sobre CE se ha dedicado a indagar cómo es la comprensión de los estudiantes frente a las anotaciones que los profesores dejan consignadas en sus trabajos escritos. En su estudio, Straub (1996) señala que los estudiantes prefieren los comentarios claros, comprensibles, válidos, apropiados y que se focalicen en el propósito de escritura. Prefieren recomendaciones específicas y elaboradas, y valoran la consistencia entre las anotaciones. Esperan que los comentarios les indiquen cómo mejorar su escrito, en términos de lo que hay que hacer. En general, prefieren el tono moderado y valoran la oferta de ayuda que no toma el control sobre el escrito (Straub, 1996: 112). Weaver (2007) aplica una encuesta a 44 estudiantes universitarios de carreras de negocios y arte, con el fin de que valoren diferentes tipos de CE. Sus resultados demuestran que los estudiantes necesitan guía para comprender y usar el *feedback*. Además, no valoran los CE muy generales, vagos o vacíos de sentido, focalizados en lo negativo y que no se relacionan con criterios de evaluación (Weaver, 2007). Walker (2009), por su parte, analiza 3000 comentarios escritos ofrecidos por profesores universitarios, en 106 trabajos escritos de tres cursos de una Facultad de Tecnología, y consulta por su efectividad mediante entrevistas telefónicas a los estudiantes que recibieron dichas anotaciones. Los resultados indican que la mayoría de los CE aludía al contenido del escrito, a aspectos motivacionales, y presentaban una fuerte función correctiva. Por su parte, los estudiantes señalaron que, en general, los comentarios fueron útiles; sin embargo, advirtieron que muchas veces son poco comprensibles, por lo que es necesario dar más explicación. Además, señalaron que los comentarios que aluden al modo como mejorar las habilidades de escritura son útiles para los trabajos siguientes y que aquellos que contienen explicaciones son los más útiles. En un estudio más reciente, Chanock (2010) realiza una consulta para averiguar si la comprensión del contenido de los CE era compartida entre estudiantes y tutores. Su inquietud surgió por

la diferente comprensión que los estudiantes y profesores atribuían al concepto “análisis” en distintas disciplinas. Para llevar a cabo su estudio, analiza la comprensión de los comentarios, con apoyo de cuestionarios, en carreras de las áreas Historia y Estudios Políticos. Los resultados indican que más de la mitad de los estudiantes interpretaban los comentarios de un modo diferente a como esperaban sus tutores. La idea de lo que es un buen “análisis” en ensayos escritos en diferentes disciplinas inducía la formulación de escritos valorados de manera distinta en cada materia. Para unas disciplinas, análisis puede incluir descripción y valoración; sin embargo, en otras, es más valorada la descomposición del fenómeno en sus partes. El conjunto de los trabajos revisados indica que existe una diferente comprensión de los CE por parte de los estudiantes y que, en general, valoran los CE que dan indicaciones acerca de cómo actuar y no están de acuerdo con los vagos o imprecisos. Finalmente, acerca de la efectividad de los comentarios escritos, Price y otros (2010) señalan que los estudiantes universitarios no siempre pueden valorar la utilidad de la retroalimentación, porque es necesaria una alfabetización pedagógica para su uso. En su estudio consultaron a profesores y estudiantes sobre la utilidad de los CE y demostraron que es más efectivo cuando se da en entornos dialógicos donde existe acuerdo sobre su propósito. En el mundo hispánico, solo hemos encontrado los estudios de Natale (2012a), quien analiza corpus de “devoluciones” producidos por docentes universitarios. La autora llama devoluciones a su objeto de estudio, porque analiza los comentarios que los docentes dejan consignados en tareas de escritura como producto final. Es decir, en los casos en que los estudiantes reciben las anotaciones, pero no vuelven sobre el texto para modificarlo. Para realizar su investigación, Natale (2012a) trabaja con herramientas de la Lingüística Sistémica Funcional para analizar aspectos interpersonales, como el intercambio de bienes y servicios, o de información en el nivel de la cláusula y las modalidades adoptadas.

Sus resultados muestran que los docentes establecen una relación comprometida con la guía de la escritura al construir relaciones de solidaridad con sus estudiantes. En otro estudio, Natale (2012b) analiza un corpus de devoluciones escritas de docentes de materias avanzadas de distintas carreras universitarias y señala que los docentes hacen anotaciones sobre aspectos que van más allá del campo disciplinar en que se inscribe la materia. Los comentarios atienden a los estratos genérico, discursivo y léxico-gramatical de los escritos de los estudiantes.

La revisión general de los CE en el proceso de producción de escritos académicos demuestra que se trata de una práctica frecuente entre los docentes y es, en general, considerada como útil por los estudiantes. Las investigaciones revelan, además, que los CE presentan rasgos lingüísticos y discursivos estables, a pesar de que no se trata de un género explícitamente aprendido.

4. Reflexiones finales

El estudio de los CE como recurso para proporcionar sugerencias a los escritos académicos es un área de investigación interesante, porque da cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno de la escritura académica. Ellos expresan las ideas que sobre escritura tienen profesores y estudiantes; asimismo, dejan en evidencia cuáles son los aspectos que valoran de los textos, la autoridad que ejercen, los modos como expresan tales relaciones de poder, cómo son los CE que promueven su aceptación, qué aspectos de los textos están más dispuestos a adoptar, entre muchos otros. Los estudios revisados indican que los estudiantes toman en cuenta los CE para mejorar sus textos; por lo tanto, juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje de la escritura y el desarrollo del pensamiento. Asimismo, la forma de los CE parece determinar las decisiones de quienes las reciben y constituyen un motor de transmisión de un género a otro. En nuestra opinión, el estudio de los CE en español como lengua materna es una área a la que es necesario acceder para, entre muchas posibili-

dades, averiguar cuáles son los rasgos de los CE que propician modificaciones a los textos, a qué dimensión del escrito aluden los comentarios (léxico, sintáctico, semántico, discursivo, genérico, hábitos académicos), qué función cumplen (felicitar, sugerir, imponer, ofrecer estrategias), qué hacen los estudiantes con esos comentarios (los adoptan total o parcialmente, los ignoran) y qué razones tienen para hacerlo.

Como los CE forman parte de la experiencia de inclusión de los escritores a las comunidades discursivas, los recursos de retroalimentación evidencian el complejo proceso de socialización en el que son entrenados los escritores y expresan las tensiones que vivencian sus participantes. Pensamos que los recursos para retroalimentar los escritos, así como los CE, juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje y apropiación de los géneros discursivos académicos por parte de los usuarios. Desde esta perspectiva, nos parece fundamental estudiar los CE como un género académico orientado a la producción de géneros académicos complejos. El estudio detallado de la forma y función de los CE, así como el análisis de la recepción por parte de sus usuarios, permite, por un lado, avanzar en el conocimiento de los géneros académicos y, por otro, comprender cómo ocurre el proceso de alfabetización académica.

5. Bibliografía citada

BAJTIN, Mijail, 2011 [1979]: *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BAWARSHI, Anis S. y Mary Jo REIFF, 2010: *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, Indiana: Parlor Press.

BAZERMAN, Charles, 2004: "Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People" en Paul PRIOR y Charles BAZERMAN (eds.): *What Writing Does and How It Does It*, Lawrence Erlbaum, 309-339.

BAZERMAN, Charles, Robert KRUT, Karen LUNSFORD, Susan McLEOD, Suzie NULL, Paul ROGERS y Aman-

- da STANSELL (eds.), 2010: *Traditions of Writing Research*, New York: Routledge.
- BERKENKOTTER, Carol y Thomas HUCKIN, 1993: "Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective", *Written Communication* 10.4, 475-509.
- BHATIA, Vijay, 1993: *Analysing Genre. Language use in professional settings*, London: Longman.
- BITCHENER, John y Dana R. FERRIS, 2012: *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, New York y London: Routledge Taylor and Francis Group.
- BRINKO, Kathleen T., 1993: "The Practice of Giving Feedback to improve Teaching. What Is Effective?", *Journal of Higher Education*, vol. 64, nº 5 (September/October), 574-593.
- BURDILES, Gina, 2011: *Descripción de la organización retórica del género Caso Clínico de la medicina a partir del Corpus CCM-2009*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Calibrated Peer Review*, 2012 [<http://cpr.molsci.ucla.edu/Home.aspx>].
- CHANOCK, Kate 2010: "Comments on Essays: Do students understand what tutors write?", *Teaching in Higher Education*, 5:1, 95-105.
- CHRISTIE, Frances y J. R. MARTIN (eds.), 1997: *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, London: Cassell.
- COLE, Michael e Yrjo ENGSTRÖM, 1993: "A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition" en Gavriel SALOMON (ed.): *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge: Cambridge UP.
- DUIJNHOUWER, Hendrien, 2010: *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*, Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- ENGSTRÖM, Yrjo, 1999: "Activity Theory and Individual Social Transformation" en Yrjo ENGSTRÖM, Reijo MIETTINEN y Raija-Leena PUNAMAKI (eds.): *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 19-38.
- ELLIS, Rod, 2009: "A typology of written corrective feedback types", *ELT Journal* 63 (2), 97-107.
- ESPEJO REPETTO, Carolina, 2006: "La movida *concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios", *Onomázein* 13, 35-54.
- FERREIRA, Anita, 2006a: "Estrategias efectivas de Feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", *Revista Signos*, vol. 39, nº 62, 309-406.
- FERREIRA, Anita, 2006b: "Estrategias de Feedback Efectivas para la enseñanza de lenguas en contextos e-learning" en Jaime SÁNCHEZ (ed.): *Nuevas ideas en Informática Educativa*, Santiago de Chile: LOM Ediciones, vol. 2, 115-125.
- FERREIRA, Anita, 2007: "Estrategias efectivas de *feedback* correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores", *Revista Signos*, vol. 40, nº 65, 521-544.
- FERRIS, Dana, 1997: "The influence of teacher commentary on student revision", *TESOL Quarterly* 31 (2), 315-339.
- FLOWER, Linda y John R. HAYES, 1981: "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication* 32 (4), 365-387.
- FULLER, David, 1987: "Teacher commentary that communicates: Practicing what we preach in the writing class", *Journal of Teaching Writing* 8, 88-96.
- HALLIDAY, Michael, Alexander KIRKWOOD y Ruqaiya HASAN, 1976: *Cohesion in English*, London: Longman.
- HALLIDAY, Michael, Alexander KIRKWOOD, 1978: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation*

tion of Language and Meaning, London: Edward Arnold.

HALLIDAY, Michael, Alexander KIRKWOOD y J. R. MARTIN, 1993: *Writing Science: Literacy and discursive power*, London: Falmer.

HASWELL, Richard H., 2006: "Teaching of Writing in Higher Education" en Charles BAZERMAN (ed.): *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*, New York: Erlbaum (2007), 331-346.

HYLAND, Ken, 2004: *Genre and Second Language Writing*, University of Michigan: Michigan Series on Teaching Multilingual Writers.

HYLAND, Ken y Fiona HYLAND, 2010: *Feedback in Second Language Writing*, New York: Cambridge University Press.

KULHAVY, Raymond W., 1977: "Feedback in written instruction", *Review of Educational Research* 47, 211-232.

MACDONALD, Ross B., 1991: "Developmental Students' Processing of Teacher Feedback in Composition Instruction", *Review of Research in Developmental Education*, vol. 8, 5, 1-5.

MOXLEY, Joseph, 1989: "Responding to student writing", *Composition Studies* 20, 17-23.

NATALE, Lucía, 2012a: "La dimensión interpersonal en devoluciones escritas de docentes universitarios: la construcción de roles y relaciones en los intercambios" en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico Funcional*, Montevideo, 27-29 de setiembre de 2012.

NATALE, Lucía, 2012b: "La devolución escrita de docentes universitarios: un análisis léxico-gramatical" en Iris BOSIO, Víctor CASTEL, Guiomar CIAPUSCIO, Liliana CUBO y Gisela MÜLLER (eds.): *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística

OYANEDEL, Marcela, 2006: "Construcción temática y

marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios", *Onomázein* 1, 9-20.

PARODI, Giovanni, 2007: "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio", *Revista Signos* 40 (63), 147-178.

PARODI, Giovanni, 2008: *Géneros académicos y Géneros Profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, Giovanni, 2010: *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua.

PATERNO, Michelle G., 2002: "Responding to student writing", *Kritica Kultura* 2, 24-38.

PERPIGAN, Hadara, 2003: "Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice", *Language Teaching Research* 7, 2, 259-278.

PRICE, Margaret, Karen HANDLEY, Jill MILLAR y Berry O'DONOVAN, 2010: "Feedback: all that effort, but what is the effect?", *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35:3, 277-289.

QUIBLE, Zane K., 1997: "The Efficacy of Several Writing Feedback Systems", *Business Communication Quarterly* 60, 109-123.

ROGERS, Paul Michael, 2008: *The Development of Writers and Writing Abilities: A Longitudinal Study across and Beyond the College-Span*. Dissertation of Degree Doctor of Philosophy in Education. Universidad de California, Santa Barbara.

RUSSELL, David, 1997: "Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis", *Written Communication*, 14.4.

SABAJ MERUANE, Omar, Paulina TORO TRENGOVE y Miguel FUENTES CORTÉS, 2011: "Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación del español", *Onomázein* 24, 245-271.

- SADLER, D. Royce, 1989: "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science* 18, 119-144.
- SCHRYER, Catherine, 2002: "Genre and Power: A Chronotopic Analysis" en Richard COE, Lorelei LINGARD y Tatiana TESLENKO (eds.): *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*, Cresskill NJ: Hampton, 73-102.
- SOMMERS, Nancy, 1982: "Responding to student writing", *College Composition and Communication* 33 (2), 148-156.
- SMITH, Summer, 1997: "The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing", *College Composition and Communication* 48 (2), 249-268.
- STRAUB, Richard y Ronald F. LUNSFORD, 1995: *Readers Reading. Responding College Student Writing*, Cresskill: Hampton.
- STRAUB, Richard, 1996: "The concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of 'Directive' and 'Facilitative' Commentary", *College Composition and Communication*, vol. 27, nº 2, mayo, 223-248.
- STRAUB, Richard, 1997: "Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study", *National Council of teachers of English*, vol. 31, nº 1, febrero, 91-119.
- SWALES, John M., 1990: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge: Cambridge UP.
- SWALES, John M., 1996: "Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter" en Eija VENTOLA y Anna MAURANEN (eds.): *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*, Amsterdam: John Benjamins, 45-58.
- SWALES, John M., 2004: *Genre analysis: research genres. Explorations and applications*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAPIA LADINO, Mónica, Gina BURDILES y Beatriz ARANCIBIA, 2003; "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios", *Revista Signos*, vol. 36, nº 54, 249-257.
- TAPIA LADINO, Mónica y Gina BURDILES, 2009; "Una caracterización del género informe escrito", *Letras*, vol. 51, nº 78, 17-49.
- TAPIA LADINO, Mónica y Gina BURDILES, 2012: "La organización retórica del Marco Referencial en tesis de Trabajo Social", *Alpha* 35, 169-184.
- TARDY, Christine, 2010: "Appropriation, ownership, and agency: Negotiating teacher feedback in academic settings" en Ken HYLAND y Fiona HYLAND: *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*, New York: Cambridge University Press.
- VENEGAS, René, 2007: "Clasificación de textos académicos en función de su contenido léxico-semántico", *Revista Signos*, vol. 40, nº 63, 239-271.
- VENEGAS, René, 2011: "Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible", *Revista Signos* 44 (75), 85-102.
- WALKER, Mirabelle, 2009: "An investigation into written comments on assignments: do students find them usable?", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34:1, 67-78.
- WEAVER, Melanie R., 2007: "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31:3, 379-394.
- YUGDAR TÓFALO, Graciela E., 2012: "Feedback and Process Writing: 'Dialog Boxes' as a Tool to Develop Written Conferencing Between Instructor and EFL Student Writers at an Advanced Level", *Humanising Language Teaching*, year 14, issue 2, April [http://www.hltmag.co.uk/apr12/sart11.htm].