

COMENTARIOS ESCRITOS COMO HERRAMIENTA DE RETROALIMENTACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MSc. Katyuska Evelyn Viña Jhon

Universidad Nacional Experimental de Guayana Ciudad Guayana, Venezuela

Katyuska2@gmail.com kvina@uneg.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0001-6148-3454>

Resumen

El comentario escrito (en adelante CE) es entendido como un género discursivo que presenta rasgos constantes y es usado para brindar información, evaluación y orientación sobre el desempeño de los estudiantes en sus prácticas de literacidad, con la intención de adecuarlas al discurso y contexto académico (Arancibia, Tapia y Correa, 2019; Tapia, 2014; Tapia, Correa y Arancibia, 2023). En la presente revisión sistemática se pretende analizar el alcance del CE como artefacto de retroalimentación en la enseñanza de la literacidad académica (LA) en la universidad, y para ello, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué características de orden pragmático, semántico y sintáctico poseen los CE que emiten los docentes universitarios cuando procuran la enseñanza de la LA en la universidad? y ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, metodológicas y didácticas del uso del CE en la enseñanza de la LA en la universidad? Se analizaron en total siete artículos académicos que cumplieran con los criterios establecidos en la metodología. Los resultados evidenciaron que emitir CE, permite robustecer las concepciones del docente universitario acerca del papel de la retroalimentación en la enseñanza de la literacidad en la universidad. Particularmente se insiste en que el docente debe procurar desarrollar comentarios escritos precisos, con sugerencias, con posibilidad de discutir y llegar a acuerdos, todo esto en el marco de la reflexión y el diálogo respetuoso.

Palabras clave: *comentarios escritos, literacidad académica, retroalimentación*

Recibido: 31/01/2024

Aceptado: 20/11/2024

WRITTEN COMMENTS AS A FEEDBACK TOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract

The written commentary (hereinafter CE) is understood as a discursive genre that presents constant features and is used to provide feedback, evaluation and guidance on the performance of students in their literacy practices, with the intention of adapting them to the academic discourse and context (Arancibia, Tapia y Correa, 2019; Tapia, 2014; Tapia, Correa y Arancibia, 2023). The present systematic review aims to analyze the scope of the CE as a feedback artifact in the teaching of academic literacy (IL) at the university, and for this purpose, the following questions were posed: What are the pragmatic, semantic and syntactic characteristics of the CE issued by university teachers when they seek to teach IL at the university? and What are the theoretical, methodological and didactic implications of the use of CE in the teaching of IL at the university? A total of seven academic articles that met the criteria established in the methodology were analyzed. The results showed that issuing CE allows for strengthening the university teacher's conceptions about the role of feedback in the teaching of literacy at the university. Particularly, it is insisted that the teacher should try to develop precise written comments, with suggestions, with the possibility of discussing and reaching agreements, all this within the framework of reflection and respectful dialogue.

Keywords: *written comments, academic literacy, feedback.*

Introducción

En el entorno universitario, el revisar textos y proveer comentarios escritos (en adelante CE), como forma de retroalimentación dirigidos a los estudiantes, representa para el docente un trabajo arduo, en el que invierte un amplio tiempo (Sommers, 1982; Straub, 1997). Sin embargo, Tapia (2014), en consideración al análisis de varios escritos versados en el tema, sugiere el uso de los CE para facilitar el aprendizaje en las diversas áreas del saber, a pesar de ello, muchos docentes no los realizan; entre otros motivos, por no contar con la formación teórica, metodológica y pedagógica requerida para ello.

Al comprender el CE como un texto mediador a través del cual se procura la comunicación de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad en la universidad, se le otorga al mismo la posibilidad de ser analizado desde al menos tres niveles: el semántico (contenidos, ideas), el sintáctico (formas, estructuras) y el pragmático (condiciones del uso del lenguaje y actos de habla (Ochoa y Moreno, 2019). Desde estos niveles, y de las implicaciones teóricas, metodológicas y didácticas del uso del CE, emergen los criterios específicos en los que se fundamenta la categorización de los hallazgos en la presente revisión sistemática.

En este contexto, surge la idea de la presente revisión sistemática de la literatura que tiene como objetivo general analizar el alcance del CE como artefacto de retroalimentación en la enseñanza de la literacidad académica (LA) en la universidad, y para ello, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué características de orden pragmático, semántico y sintáctico poseen los CE que emiten los docentes universitarios cuando procuran la enseñanza de la LA en la universidad? y ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, metodológicas y didácticas del uso del CE en la enseñanza de la LA en la universidad?

Para responder a esas interrogantes en el desarrollo de esta revisión sistemática, en primer lugar, se conceptualizó la literacidad como práctica discursiva, se revisan algunas concepciones que tienen los docentes acerca de la retroalimentación, y finalmente se explica el comentario escrito como artefacto de retroalimentación. En segunda instancia, se expone la metodología utilizada en la revisión, luego se presentan los resultados y la discusión de los mismos, para finalmente exponer las conclusiones del estudio, las referencias y anexos.

1. La Literacidad como práctica discursiva universitaria

La literacidad implica la comprensión y producción de textos en contextos específicos (Ames, 2002; Cassany y Castellá, 2010; Zavala, 2008), en el presente nos ocupamos de la literacidad en el entorno universitario, entendida como las prácticas letradas o literacidades académicas que abarcan las diversas actividades de lectura, escritura y oralidad que se llevan a cabo en el proceso de formación de cualquier carrera y etapa de la educación superior (Lillis y Scott 2007). En este sentido, la literacidad es destacada como una forma de alfabetización en entornos especializados, que conducen al desarrollo de las habilidades lingüísticas para respaldar la creación de significados, a partir de los textos relacionados con la formación profesional para recontextualizarlos y adecuarlos al campo laboral y social.

En lo concerniente a esta premisa, es relevante mencionar los planteamien-

tos de Hernández-Zamora (2016), quien circunscribe la literacidad desde la visión sociocultural al definirla como el conjunto de prácticas discursivas llevadas a cabo en el contexto de la educación superior. Para el autor, la literacidad, como práctica discursiva, envuelve a otras prácticas, que a su vez abordan “los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas” (p.19). Tales como las lingüísticas, las cognitivas y las retóricas.

Del mismo modo, el autor alega que las prácticas discursivas universitarias son *lingüísticas* porque los actos de leer, escribir, hablar y pensar se realizan únicamente a través del lenguaje, lo cual les otorga a dichas prácticas una connotación lingüística. Del mismo modo, las considera *cognitivas*, dado que implican procesos mentales que se desarrollan, amplían y se afinan a medida que hacemos uso del lenguaje humano, que nos permiten conocer al mundo y generar significados, a partir de “nombrarlo, describirlo, interrogarlo, explicarlo (...)” (Hernández-Zamora, citado, p.19). Finalmente, al caracterizar las prácticas como *retóricas*, el autor refiere al uso intencionado de las palabras a través de la escritura y el habla como actos lingüísticos adoptados para persuadir tanto a una audiencia especializada, como a una no especializada.

De esta manera, la literacidad como practica discursiva subsume la socialización del discurso académico en un proceso dinámico caracterizado por el uso de las habilidades lingüísticas para comunicarse y en cuyo proceso intervienen los procesos cognitivos vinculados a la construcción de significados, los cuales inciden en las prácticas retóricas ostentadas en la producción del conocimiento académico para informar, educar, persuadir o motivar a una audiencia específica.

Aliagas, Castellá y Cassany (2009), afianzan este enfoque sociocultural al plantear que “Cada comunidad desarrolla social e históricamente unas formas particulares de lectura y escritura: los textos sirven para hacer cosas distintas, con retóricas diferentes y formulaciones diversas de los roles de lector y autor” (p. 17). En otras palabras, cada disciplina académica muestra cómo utilizar sus lentes para desarrollar su propia escritura, lectura y pensamiento. En consecuencia, la literacidad como práctica discursiva es la forma en que las características de una comunidad académica impactan en la construcción y comprensión de los significados.

Es importante acotar que cuando se realizan las prácticas letradas o literacidades, los individuos son capaces de actuar, socioculturalmente mediados, y tomar decisiones a partir de las ideas que emergen de sus propias subjetividades (Ahearn, Ashcroft et al., citado en Zavala, 2011). A esta capacidad, se le conoce como Agencia. Dicho de otra forma, cuando se trata de las literacidades, las subjetividades e ideologías juegan un papel determinante y es innegable que las prácticas letradas o literacidades académicas están impregnadas de un apreciable nivel de complejidad debido a que cada carrera universitaria es un espacio multidisciplinario en el que entran en juego diversas tradiciones, ideologías y epistemologías, enmarcadas en particulares formas de comunicar el saber.

2. Concepciones docentes acerca de la retroalimentación

En el ámbito académico, las concepciones se conforman en las valoraciones, creencias, ideas y actitudes que tienen los profesores en cuanto a su quehacer didáctico (enseñanza, aprendizaje, evaluación entre otras), las cuales son una especie de filtro desde donde estos toman determinadas opciones educativas (Contreras y Zúñiga, 2019). A partir de estas concepciones, los mencionados autores realizaron importantes categorizaciones, acerca de los tipos de retroalimentación y las concepciones de los docentes, así como también, acerca de las prácticas relacionadas que son de gran valía en esta revisión, por lo cual las describo brevemente a continuación.

La *retroalimentación evaluativa*, es cuando el docente emite un juicio acerca de los trabajos realizados por sus alumnos en una escala donde solo hay dos opciones: está bien, o está mal. Cuando se realiza este tipo de retroalimentación, el docente no explica los motivos de la evaluación, ni hace sugerencia alguna acerca del error cometido. Esta forma de evaluación puede presentarse en diversas maneras, marcas, equis, tachones, entre otras, y pueden representar aprobación, castigo, desaprobación etc.

Paralelamente, está la *retroalimentación descriptiva*, a la que Contreras y Zúñiga (citado), describen como una modalidad “dirigida al trabajo del alumno, orientada a describir las fortalezas y debilidades” (p.5). Entre otras cosas, en este tipo de retroalimentación el docente: especifica los logros, puntualiza lo que falta por hacer, construye aprendizajes y diseña caminos para que el estudiante aprenda; en otras palabras, el docente no solamente señala el error, sino que hace aportes pedagógicos (teóricos, metodológicos y didácticos) para que, desde la reflexión, el estudiante alcance el conocimiento necesario que le permita participar con fluidez en el área del saber en la que está incursionando.

Por otro lado, en el ámbito de las concepciones de los docentes acerca de la retroalimentación, Contreras y Zúñiga (citado), señalan que cuando el profesor comprende y ejecuta la retroalimentación como un proceso donde se comunica al estudiante principalmente sus errores a través de marcas, símbolos, cruces, vistos y puntajes, lo hace desde el enfoque de la retroalimentación entendida como *corrección de la tarea*. En cambio, cuando la finalidad de la evaluación “es promover sentimientos positivos y compromiso con el estudio, en especial en estudiantes a los que les cuesta más obtener buenos resultados” (p.6), nos encontramos ante una concepción de la *retroalimentación entendida como elogio*, la cual como práctica, no está dirigida al aprendizaje del aprendiz, sino a su percepción como persona.

A las anteriores categorías, los autores adicionan la de la retroalimentación entendida como *mejoría proyectiva*, enfocada en la metacognición del alumno, verbigracia el monitoreo y evaluación de estrategias que utilizan los estudiantes. En esta categoría podría abarcar los comentarios escritos, los virtuales, los orales, que realiza el docente en el transcurso de la tarea y/o al final de la misma. Dicho de otra forma, es una retroalimentación formativa y proyectiva, porque se espera que el estudiante aplique lo aprendido en futuras tareas y áreas de su formación. Al respecto, Jonsson y William, (referidos por Contreras y Zúñiga, citado), sugieren que este tipo de retroalimentación debe centrarse en habilidades generales, y en lo que se requiera mejorar, más que en determinar, si el alumno lo hizo bien, o mal.

Una última categoría surge en la discusión de los hallazgos de Contreras y Zúñiga (citado), la de la retroalimentación entendida como diálogo, la cual “consiste en un proceso que involucra una interacción coordinada entre profesor-estudiante, o incluso entre estudiante-estudiante” (p.15). Este tipo de retroalimentación, aunada al compromiso real del aprendiz en su proceso de aprendizaje, generará en él una construcción socializada del nuevo conocimiento, lo cual abona en el desarrollo de habilidades argumentativas que le permitan negociar el conocimiento que está aprendiendo con sus docentes y pares.

3. El Comentario Escrito

El comentario escrito es entendido por autores como Tapia (2014); Arancibia *et al.* (2019); Tapia *et al.* (2023), como un género discursivo que presenta rasgos constantes y es usado para brindar información, evaluación y orientación sobre el desempeño de los estudiantes en sus prácticas de literacidad, con la intención de adecuarlas al discurso y contexto académico. Particularmente en la literacidad académica, Tapia (2014) califica el CE como un “recurso dialógico (...), recurso de retroalimentación (...), genero orientado a la apropiación de otro género discursivo por parte del escritor” (p.255). Por ello, se insiste en el papel estelar del CE en el proceso de adquisición de la literacidad y el desarrollo del pensamiento, y en creer que la manera en que estos son elaborados y dialogizados, determina las agencias de quienes los reciben, por lo que puede constituirse en un poderoso artefacto de enseñanza y aprendizaje.

En Chile, por ejemplo, a pesar de ser uno de los países de Latinoamérica desde donde han surgido más investigaciones referidas al tema de los comentarios escritos como forma de retroalimentación, el sistema de evaluación del desempeño profesional docente ha manifestado en los últimos años, y de forma consecutiva, que la retroalimentación es el ámbito donde los docentes obtienen los más bajos resultados, independientemente de las asignaturas y niveles de escolaridad (Chile, 2016, en Contreras y Zúñiga, citado).

Lo anterior, bien podría trasladarse al resto de los países de Latinoamérica, tomando en cuenta que a pesar de la importancia de la retroalimentación, y de que es bien sabido que los estudiantes toman decisiones a partir de ella, son muy pocos los estudios que han abordado el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes (Contreras y Zúñiga, citado). Lo cual profundiza los problemas observados por la autora de este estudio en las prácticas de retroalimentación de los docentes universitarios, quienes en muchos casos adolecen de la formación teórica, metodológica y pedagógica requerida para una retroalimentación adecuada.

Desde allí, y entendiendo que las literacidades académicas incluyen implícitos y visiones diversas acerca de cuáles son las formas adecuadas de comunicar (Navarro, 2019), aunado a que “no siempre los estudiantes entienden los comentarios de los profesores y, a menudo, aun cuando entienden, no saben qué hacer” (Leki, citado en Arias y Gómez 2019, p. 30), la autora del presente supone que el CE, como forma de retroalimentación, debe ser visto como un género discursivo mediador, de carácter dialógico, que al incorporar las visiones de todos los involucrados en el proceso (la del que lo emite, y la de quien lo recibe), puede resultar de gran valía en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad académica. Esta manera de comprender el comentario escrito se aproxima a las ideas de autores como Street (1984); Barton y Hamilton (1998); y Gee (1996),

quienes desde los nuevos estudios de la literacidad, creen en la construcción social del conocimiento.

Lo anterior, esboza que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad académica, es plausible emitir y recibir los comentarios escritos como forma de retroalimentación, desde una interpretación dialógica y crítica por parte de los actores involucrados en el proceso. Y para ello, Cassany y Castellá (citado), recomiendan: “situar el discurso en el contexto sociocultural de partida (...), reconocer y participar en la práctica discursiva (...), calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo” (pp.369-370). En otras palabras, realizar un comentario escrito tamizado por la literacidad desde una posición crítica implica, a partir del dialogo intersubjetivo, tomar conciencia de las particularidades de los actores del proceso, su contexto y de la capacidad retórica de los mismos, teniendo cuidado todo el tiempo de las posibles interpretaciones de los otros, o integrar esas posibles interpretaciones en un todo.

Metodología

Para atender a los fines de este estudio, se realizó una revisión sistemática (RS) en los términos de Higgins y Green (2011), la cual tiene como objetivo “reunir toda la evidencia empírica que cumple unos criterios de elegibilidad previamente establecidos, con el fin de responder una pregunta específica de investigación” (p.16). De este modo, una RS se configura a partir de una pregunta de investigación claramente enunciada, con el propósito de identificar las evidencias de estudios primarios u originales considerados potencialmente relevantes para responder dicha pregunta. Por consiguiente, en la presente investigación, la búsqueda de literatura especializada giró en torno a develar el alcance de los comentarios escritos como artefacto de retroalimentación en la enseñanza de la literacidad académica en la universidad.

A diferencia de las revisiones bibliográficas tradicionales, en una revisión sistemática es necesario explicitar claramente los siguientes elementos: los objetivos de la revisión y los criterios de elegibilidad; la metodología; búsqueda sistemática que identifique todos los estudios que cumplan los criterios de elegibilidad; evaluación de la validez de los resultados; presentación sistemática y una síntesis de las características y resultados de los estudios incluidos (Higgins y Green, citado). La compilación de estos elementos garantiza la obtención de una panorámica completa y actualizada del estado de conocimiento acerca del tema que se investiga.

Para el análisis de los artículos, se siguieron las indicaciones de la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Bravo, 2021), que proporciona un listado de veintisiete (27) *ítems* que atienden elementos como el protocolo de revisión, selección de los estudios, extracción de información y evaluación, entre otros, con el propósito de mejorar la calidad, la consistencia e integrada de las revisiones sistemáticas.

Asimismo, la búsqueda se realizó a través del buscador de Google académico, (por ser el más accesible para la investigadora), a partir de los siguientes *criterios de inclusión*: artículos académicos publicados en revistas arbitradas desde el año 2019 en adelante, de carácter empírico, y que sean investigaciones referidas a la emisión de comentarios de escritos en el contexto universitario. Por otra parte, se establecieron los siguientes *criterios de exclusión*: investigaciones netamente teóricas, estudios realizados en otros niveles de educación diferentes al

universitario, publicaciones que se repitan en la búsqueda automática, otros documentos como por ejemplo revisiones, tesis de pregrado, tesis de maestría.

Siguiendo a Bravo (citado), se conformó la revisión sistemática en tres etapas: *identificación, filtrado, e incluidos*. La primera (*identificación*), se llevó a cabo en la segunda quincena del mes de septiembre de 2023, y en lo referido a las estrategias de búsqueda se establecieron las palabras clave: “comentarios escritos”, “experiencia universitaria” o “comentarios de escritura” y se utilizaron los operadores lógicos “AND” en los dos primeros descriptores, y “OR” en el tercero, dado que muchos autores denominan de esa manera a los CE. Los resultados obtenidos en la consulta fueron once (11) investigaciones. Acto seguido, se transcribieron los títulos de las investigaciones encontradas en una hoja de Excel, donde se ordenaron alfabéticamente para facilitar la revisión y constatar que no existieran investigaciones repetidas, y luego pasar a la siguiente fase. Se encontró un artículo repetido (n=1)

En la segunda etapa (*filtrado*), se examinaron los resúmenes de las indagaciones para ir descartando los artículos que no estaban alineados con los criterios de inclusión, y los que concordaban con los criterios de exclusión declarados anteriormente. En primera instancia, se encontraron dos artículos que no tenían relación con el tema de la revisión (n=2); dos que pertenecían al género tesis (n=2); una exploración teórica, (n=1); y dos investigaciones perteneciente al nivel de bachillerato (n=2). En total fueron ocho (8) las investigaciones excluidas en la primera y segunda fase (Ver anexo N° 1).

Luego de la lectura de las investigaciones resultantes, se agregaron manualmente otros artículos (n=4), mencionados en las citas y bibliografías leídas, y finalmente el *corpus* de esta RS de literatura quedó conformado por siete documentos discriminados en la *tabla N°1* donde se evidencian sus principales cualidades en cuanto a los autores, año de la publicación, título del artículo, fuente, modo de selección, tipo de estudio, país. Finalmente, se menciona la revista académica en la que se publicó la investigación de revisión que se constituyen en tablas usadas para analizar y sintetizar información de documentos (sustancialmente útiles en revisiones de literatura), en donde en las filas se localizan los documentos a revisar, y en las columnas se discriminan las categorías que se van a analizar en cada artículo académico.

Tabla 1. Listado de investigaciones incluidas en la Revisión Sistemática

N°	Autores	Año	Título del artículo	Fuente	Modo de selección	Tipo de estudio	País	Publicado en
1	Contreras Pérez y Zúñiga González	2019	Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente.	Google académico	Automática con descriptores	Cualitativo-Interpretativo	Chile	Educação e Pesquisa, 2019, vol. 45, 192-953.
2	Ochoa y Moreno	2019	Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado.	Google académico	Automática con descriptores	Cualitativo de tipo exploratorio	Colombia	Revista Colombiana de Educación, (76), 143-171.
3	Arias y Gómez	2019	Realimentación y comentarios escritos de tutores; ¿cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? Calidad de la escritura académica.	Google académico	Manual	Cualitativo	Venezuela-Colombia	REDIMAT, 8(1), 30-52.
4	Herrera-Núñez	2020	comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. ¿Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (CE) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en programas de	Google académico	Automática con descriptores	Cualitativo	Chile	Revista Lusófona de Educação, 2020, vol. 49, no 49.
5	Tapia, Ho, y Sáez	2020	Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios.	Google académico	Manual	Cualitativo	Chile	Alpha (Osorno), (51), 109-123
6	Natale	2021	Retrolimentación escrita con Comentarios de Ajuste al Género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias.	Google académico	Manual	Cualitativo	Argentina	Revista signos, 54(105), 236-257.
7	Tapia, Correa, y Arancibia	2023	Retrolimentación escrita con Comentarios de Ajuste al Género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias.	Google académico	Manual	Cuali-cuantitativo	Chile	Perspectiva Educacional, 62(2), 194-213.

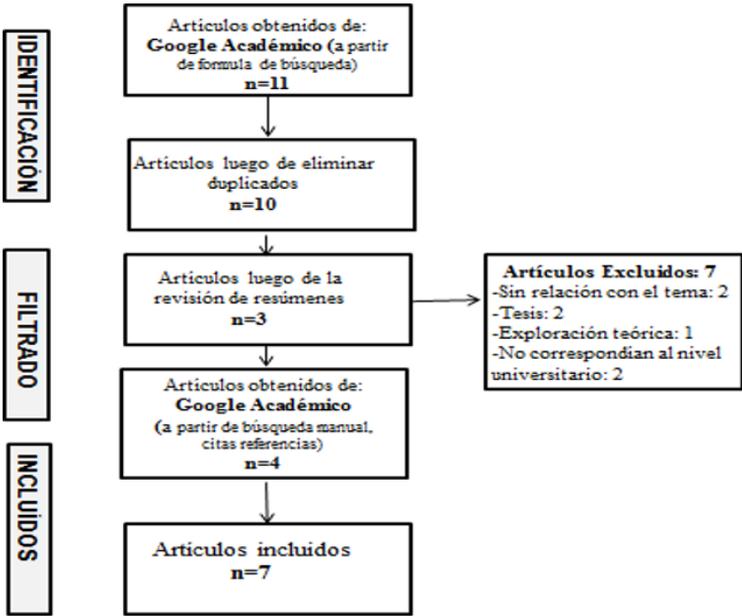
Fuente: Viña (2024)

Por último, en la etapa de *inclusión*, se leyó de forma analítica los siete artículos del corpus y se organizó la información, tal como propone Codina (2020), en matrices.

Los resultados que se exponen en esta RS derivan de la comprensión del CE como artefacto mediador de la retroalimentación en la enseñanza de la LA, en el contexto universitario. En ese marco, las *unidades de observación* fueron constituidas por los artículos de investigación mencionados anteriormente (Tabla 1), los cuales en un primer momento fueron analizados de forma independiente, atendiendo a las siguientes categorías: autor, año, cualidades del estudio, objetivo, fuentes de información, pregunta1, pregunta 2, pregunta 3, recomendaciones del autor, y fueron triangulados entre sí, a la luz de las visiones teóricas declaradas previamente en este estudio.

En la figura N°1, se representa en un diagrama de flujo el proceso de búsqueda y selección siguiendo las orientaciones de PRISMA con el objeto de dotar de rigor científico a la presente revisión sistemática.

Figura 1. Fases de la revisión sistemática



Fuente: Viña (2024)

Resultados y Discusión

En este apartado, se interpretan los hallazgos derivados del análisis del corpus seleccionado para esta revisión, con la intención de dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio del estudio.

Pregunta 1: ¿Qué características de orden pragmático, semántico y sintáctico poseen los CE que emiten los docentes universitarios cuando procuran la enseñanza de la LA en la universidad? (Figura 2)

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es analizar el alcance del CE como artefacto mediador en la enseñanza de la LA en la universidad, con esta pregunta procuramos describir e interpretar el contenido de los CE que utilizan los docentes como artefacto mediador en la enseñanza de la literacidad. Al respecto, en la investigación de Ochoa y Moreno (citado), quienes analizaron 56 comentarios emitidos por 20 directores de tesis a sus estudiantes, encontramos una primera caracterización que sintetiza aspectos lingüísticos de orden pragmático, semántico y sintáctico-textual de los comentarios escritos.

a) *En lo pragmático*, los autores refieren que “la mayoría de los comentarios son literales” además el autor hace énfasis en que a pesar de que la mayoría de los

comentarios analizados son emitidos literalmente, “el 82% son indirectos” (p.154). Lo cual, desde el prisma óptico de Searle (1969), y su teoría de los actos del habla, nos pone frente a enunciados que constituyen un CE donde, a pesar de que expresa literalmente que hay un error, no se expresa, o no se sugiere de forma precisa lo que el docente desea que el estudiante realice a fin de aprender la literacidad.

Siguiendo con los hallazgos referidos a las características lingüísticas de orden pragmático, Ochoa y Moreno (citado) refieren que los CE “no dan opción al receptor para cuestionarlos, no señalan los aspectos positivos y evidencian un rol del emisor como evaluador” (p.165). Esto da cuenta en primera instancia, del modo en que se realizan los CE y en segunda, del papel que asume el docente que realiza el comentario.

Acerca del modo en que se realiza el CE, es preciso incorporar a la discusión la investigación de Natale (2021), quien desde la Lingüística Sistémico Funcional, analizó tres estrategias discursivas (rechazar, ajustar y problematizar) utilizadas por los docentes universitarios en comentarios escritos (de evaluación negativa), que proveen a sus estudiantes. En este caso, ocuparemos el análisis de la estrategia “rechazar”, que alude mayoritariamente a la evaluación de un concepto teórico o un dato fáctico, en un área disciplinar a partir de la escala correcto/incorrecto.

La investigación de Natale (citado), arrojó que los docentes en muchos casos utilizan la estrategia “rechazar”, a través de enunciados con discursos taxativos como: “x es incorrecto” o “x está mal”, lo que deviene en una contracción dialógica y, por tanto, una distancia interpersonal entre el docente y el estudiante (p.253). Es importante agregar, que en muchos casos el uso de actos de habla directos e indirectos, apuntan exclusivamente a las deficiencias que el docente visualiza en la producción textual del estudiante, lo cual impacta negativamente en la autoimagen y en la confianza del alumno, tal como lo señala James (referido en Ochoa y Moreno, citado).

Los resultados de Natale (citado), contrastan con los de Tapia-Ladino, *et al.* (2023), ya que estos últimos comprobaron que los profesores participantes además de considerar los aspectos teórico de las áreas disciplinares, emitieron comentarios escritos donde tomaron en consideración otros aspectos discursivos genéricos de las producciones revisadas, y que además hicieron recomendaciones “para que el escrito adopte las normas de la lengua” y “las características del género discursivo particular” (p.199). Cabe destacar, que en este estudio, los docentes fueron capacitados previamente en un taller de diez horas, donde se les orientó acerca de cómo ofrecer comentarios escritos para procurar en aprendizaje de la literacidad en la universidad, por lo que se justifica que los docentes ampliaran el enfoque acerca de los elementos a incorporar en el CE, para el logro de las metas educativas que en materia de literacidad proponen a sus estudiantes.

Para cerrar la caracterización referida al modo en que se realizan los comentarios escritos, Tapia-Ladino *et al.* (2020), refieren que “la mayoría de las CE ofrecidos por profesores los realizan mediante órdenes” (p.117). Aseveración que es afín a los resultados de las investigaciones de Ochoa y Moreno (citado), y Tapia-Ladino *et al.* (2023). Del mismo modo, en las entrevistas realizadas a los docentes participantes en la indagación de Contreras y Zúñiga (2019), se devela

que los profesores participantes prefieren efectuar la retroalimentación a sus estudiantes de forma oral, es posible que esto suceda dado que proveer comentarios escritos, además de significar un trabajo arduo para el docente (Straub, citado; Somers, 1982), en muchos casos los docentes no tienen la disposición, ni están formados para emitir adecuadamente el CE.

Por otro lado, en lo que concierne al *rol didáctico* que asume el docente ante la elaboración del CE, Martin y White (referido en Natale, citado), señalan que este puede adoptar dos roles, el de *gatekeeper* o guardián de la cultura disciplinar, y el de *guía* o mentor. Cuando el docente asume el rol de *gatekeeper*, se coloca en la posición de juzgar quién es apto, o no, para ingresar a la cultura académica, podríamos decir que en este caso, el docente se constituye en una especie de cancerbero de la cultura y conocimiento universitario, con el cual no se puede llegar al consenso, ni diálogo. En cambio, cuando asume el rol de guía o mentor, ofrece retroalimentación y permite el intercambio de visiones a fin de que el estudiante alcance las competencias académicas necesarias en la universidad.

b) En lo referido las *características semánticas* Arias y Gómez (2019), evaluaron cómo comprendían los docentes en formación los CE recibidos de sus tutores, hallando que las recomendaciones dadas por los tutores en los comentarios escritos, no eran comprensibles por razones del lenguaje utilizado en ellos, dicho de otra forma, el emisor y el receptor del CE interpretaban de manera distinta el mismo comentario. Este resultado es congruente con las ideas de Leki (referido en Arias y Gómez, citado), quienes afirman que no siempre los estudiantes entienden los comentarios de los profesores, y en ocasiones aunque los entiendan, no saben qué hacer con ellos.

En la práctica, esto se evidencia mayormente cuando el estudiante está ingresando a la cultura universitaria, y no conoce los términos (o jerga) relacionados con el área del saber a la cual se está incorporando, por ello es necesario que el docente incentive la dialogización del proceso de retroalimentación a través del CE, “asegurándose de escoger un lenguaje comprensible para todos y de intencionar la participación de los estudiantes” (Contreras y Zúñiga, citado, p.17).

En el mismo orden de ideas, y para ir cerrando las características semánticas del CE, en el trabajo de Ochoa y Moreno (citado), se halló que cuando los docentes señalan a sus alumnos, los errores cometidos en un texto utilizando el CE, estos lo hacen “con cierto desarrollo pero no siempre con la información suficiente y sin sugerencias sobre cómo mejorar el texto” (p.165). Con el fin de evitar esto, Contreras y Zúñiga (citado) sugieren que al emitir un CE, los profesores “deben tener claridad en los motivos por los que retroalimentan, saber qué ideas comunicarán a sus estudiantes al entregar los resultados de la evaluación, reconocer dónde encontraron los errores frecuentes y promover la reflexión con sus estudiantes por qué ocurrieron” (p.17).

c) En cuanto a las cualidades *sintáctico-textuales* donde se observa la manera cómo se representa el discurso y cómo se materializa la intención comunicativa del CE, Ochoa y Moreno (citado), consideraron la cohesión y la longitud del CE, y en ese marco encontraron que prevalecen los comentarios cortos, y regularmente cohesivos. En lo que refiere a la longitud, es coherente con los hallazgos que refirieron estos mismos autores acerca del aspecto semántico del

comentario escrito, dado que hallaron que estos se realizan sin la información suficiente, es decir, con pocas palabras.

Estos hallazgos contrastan con las ideas de Herrera-Núñez (2020), quien sugiere que “la retroalimentación debe ser suficiente en frecuencia y detalle” (...) “clara respecto a la identificación del problema y suficientemente explicativa” (p.24). La autora del presente trabajo, coincide con esta recomendación dado que el CE, se considera como un género de formación (Navarro, citado), dado su carácter pedagógico y evaluativo en contextos educativos, en nuestro caso el universitario, que como sabemos poseen rasgos socio discursivos particulares y diferenciados.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, metodológicas y didácticas del uso del CE en la enseñanza de la LA en la universidad?

Con esta pregunta procuramos indagar acerca de las *implicaciones teóricas* (referidas a la explicación de cómo es comprendido el CE por los docentes), *metodológicas* (procedimientos relacionados al uso del CE como herramienta o artefacto didáctico), y las *didácticas*, que atienden al impacto de la implementación del CE como forma de retroalimentación de la literacidad en la universidad.

Los hallazgos en la investigación de Contreras y Zúñiga (citado), que tienen que ver con las *implicaciones teóricas* del uso de los comentarios escritos como forma de retroalimentación, por una parte, evidencian que esta es concebida por algunos docentes como una “práctica que explica los resultados y justifica las calificaciones asignadas” (p.16). Desconociendo así la potencialidad del CE como artefacto mediador en la enseñanza de la literacidad en la universidad. Por otra parte, el mismo estudio demuestra que la *retroalimentación como corrección de la tarea y especificación del aprendizaje no logrado*, son las concepciones que mayormente subyacen en las prácticas docentes de los informantes que participaron en este estudio.

Lo anterior, nos hace inferir que los docentes participantes en la investigación emiten comentarios escritos que únicamente comunican al estudiante principalmente sus errores a través de marcas, símbolos, cruces, vistos y puntajes. Comentarios donde valoran taxativamente con una escala de bueno o malo, sin dar cabida al diálogo entre las partes involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo, este tipo de comentarios les permite validar el rol de *gatekeeper* con el que justifican la calificación que otorgan al estudiante universitario.

Al respecto, Contreras y Zúñiga (2019), recomiendan de manera enfática que la retroalimentación (en todas sus formas, lo cual incluye al CE), debe formar parte del contenido formativo de los docentes, para que así, estos tengan claridad acerca de por qué y para qué retroalimentan, es decir, “saber qué ideas comunicarán a sus estudiantes al entregar los resultados de la evaluación, reconocer dónde encontraron los errores frecuentes y promover la reflexión con sus estudiantes por qué ocurrieron” (p.17).

Para analizar las *implicaciones metodológicas* del uso del CE, hay que iniciar subrayando que a pesar de lo tedioso que puede llegar a ser la elaboración de un comentario escrito que abone en la enseñanza de la literacidad en la universidad, vale la pena hacerlos.

Al respecto, el análisis de los hallazgos de Tapia-Ladino *et al.* (2020), señalan

que “los escritores reformulan su texto enriqueciéndolo con información nueva gracias al CE ofrecido por el profesor guía.”(p.117), y sugieren que invertir tiempo en ofrecer retroalimentación a los estudiantes durante el proceso de escritura, genera resultados positivos, ya que los estudiantes tienden a implementar la mayoría de las sugerencias recibidas. De allí, la importancia de que el docente tenga claridad acerca del tipo de CE que debe realizar, y de cómo realizarlo según cada caso, para procurar que el estudiante aprenda la relacionado con la literacidad en la universidad.

Por otra parte, retomamos las ideas de la investigación de Natale (citado), cuando analiza las estrategias discursivas que utilizan los docentes universitarios para proveer comentarios escritos en las producciones de sus estudiantes. Esta autora para distinguir dichas estrategias, tomó en consideración los saberes evaluados, y la manera cómo se negocian los posicionamientos intersubjetivos. Los hallazgos revelaron que “las evaluaciones negativas ofrecen mayor o menor margen a la negociación, de acuerdo con el tipo de conocimiento evaluado” (p.236).

Por ejemplo, cuando se usa la estrategia de rechazar algún aspecto de la literacidad del estudiante, con base en lo que la teoría conocida por el docente califica como bueno o malo, sin dar más explicaciones ni dialogar el CE, se produce lo que Natale (citado), nominaliza como “contracción dialógica” (p.253), lo que trae como consecuencia, un distanciamiento interpersonal entre el docente y el estudiante. Además, la autora explica que los docentes se muestran aún más negados a la negociación y el diálogo, cuando el estudiante no logra demostrar que conoce los elementos teóricos básicos de la carrera o área disciplinar en la que pretende ingresar, podríamos decir en este caso que el docente en su metodología asume el papel de gatekeeper o guardián del conocimiento disciplinar (Martin y White, referidos en Natale, citado), con las implicaciones metodológicas que esto conlleva.

Sin embargo, Natale (citado), también observó que cuando el estudiante se adentra en las cuestiones relativas a la producción del conocimiento disciplinar, los docentes se sitúan en posiciones más abiertas, y se muestran dispuestos a negociar sus evaluaciones y hasta permiten que los alumnos discutan acerca de los avances alcanzados.

En este punto, me permito cuestionar la metodología que tradicionalmente implementa el docente universitario, dado que, si en un primer momento, en lugar de rechazar taxativamente y sin posibilidad de negociación los errores en la producción escrita del estudiante, concibe la retroalimentación como de mejoría proyectiva (Contreras y Zúñiga, citado), y emite un CE dialogado, *suficiente en frecuencia y detalle, con una visión clara respecto a la identificación del problema y suficientemente explicativo* (Herrera-Núñez, citado), le imprimiría al CE, un carácter pedagógico, y en consecuencia, en su metodología se acortarían en mucho, los tiempos y los obstáculos en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad en la universidad.

Siguiendo con las *implicaciones didácticas* que devienen del aprovechamiento de la retroalimentación para promover el aprendizaje de la literacidad en estudiantes universitarios, hay que resaltar uno de los principales resultados de la investigación de Herrera-Núñez (citado), quien revisó el grado de influencia de los CE en el texto final de escritores experimentados y sus pares, donde halló

que el recibir y emitir comentarios escritos, incide en la mejora de la calidad de la literacidad, y que además genera actitudes más positivas hacia ella.

En otras palabras, el autor explica que el involucrar a los estudiantes en la dinámica de recibir y emitir CE, hace que estos comprendan el proceso de retroalimentación como mejoría proyectiva, ya que se pone el foco en la meta cognición del estudiante, y a la vez este aprende a monitorear las estrategias utilizadas por el mismo, y sus pares al momento de realizar prácticas de literacidad, lo que les facilitará sortear hábilmente futuros problemas de literacidad. En fin, recibir y emitir CE, es una estrategia adecuada para robustecer las concepciones teóricas, metodológicas y didácticas tanto en los docentes como en los estudiantes acerca de la retroalimentación en la enseñanza de la Literacidad en la universidad.

En ese mismo orden de ideas, Contreras y Zúñiga (citado), encontraron que la retroalimentación proyectiva, y la retroalimentación entendida como diálogo, son las más valoradas por los estudiantes, es decir, los aprendices valoran que el docente tome el tiempo de realizar observaciones a sus trabajos en forma de CE, sin embargo, esperan que estos sean más específicos acerca de los aspectos a mejorar, y que se le permita al estudiante la dialogización del CE que está recibiendo. Para ello, los autores insisten en señalar que el docente debe procurar “establecer un contexto adecuado, precedido por un ambiente estimulante e interactivo de enseñanza, adaptar los comentarios a las necesidades de los estudiantes y recurrir a diversas fuentes, incluyendo a los compañeros, y a diversas modalidades de diálogo” (p.15).

Por su parte, Hattie, Biggs y Purdie; Hattie y Jaeger y Ramsden (referidos por Ochoa y Moreno, citado), realizan importantes estudios que confirman que la emisión de un comentario efectivo es fundamental para una enseñanza de calidad; además señalan, que el estudiante aprende en la medida que toma conciencia de “lo que está haciendo bien y lo que necesita para mejorar” (p.162). Por ello, estos autores insisten en que el rol que asume el estudiante en su proceso formativo debe ser más activo, y en ese sentido solicitar a sus docentes “comentarios precisos, con sugerencias, con posibilidad de discutir y llegar a un acuerdo” (p.162). Dejando claro que el aprendiz puede tener discrepancias acerca de los términos en que es expresada su evaluación en el contenido del CE, pero que esas diferencias deben ser discutidas en el marco de la reflexión, el diálogo y el respeto mutuo.

A lo anterior, Ochoa y Moreno (citado), añaden que hay que ser cuidadosos en los términos lingüísticos en que se expresa el contenido del CE, dado que consideran que los comentarios “descalificadores, sancionadores, y que minan el autoestima de la persona son muy perjudiciales” (p.166), y pudieran causar que el estudiante desista de su aprendizaje. Por lo tanto, es menester internalizar que la función del comentario escrito, en el caso que nos ocupa, no es desalentar al estudiante, sino más bien hacer que el mismo tome confianza en el aprendizaje de la literacidad, implementando las estrategias que le recomienda el docente a través del CE.

Conclusiones

La presente revisión sistemática se planteó como objetivo examinar una serie de artículos académicos para analizar la trascendencia del comentario escrito como artefacto de retroalimentación en la enseñanza de la literacidad

académica en la universidad, y para ello, luego de revisar la totalidad del corpus seleccionado, a continuación se presentan las principales conclusiones obtenidas a partir de las preguntas de investigación que fungieron de guía en este estudio.

Pregunta 1: ¿Qué características de orden pragmático, semántico y sintáctico poseen los CE que emiten los docentes universitarios cuando procuran la enseñanza de la LA en la universidad?

Dentro de las principales características lingüísticas de orden pragmático, se encontró, que la mayoría de los CE que emiten los profesores a sus estudiantes, son literales e indirectos, es decir, que se conformaron por enunciados que expresaban literalmente y mediante órdenes, que se había cometido un error; sin embargo, en ellos no se expresó de manera precisa lo que el docente quería que el estudiante realizara para aprender la literacidad, lo cual evidencia que el emisor del CE, asumió el rol de evaluador incuestionable. Por último, es importante acotar que en una sola de las investigaciones revisadas, se evidenció un enfoque dialógico y reflexivo acerca de la emisión del CE, dado que los informantes claves fueron capacitados con talleres previamente, lo que da cuenta de la importancia de la formación docente continua en lo referido a la retroalimentación en cualquiera de sus formas.

En lo referido a las cualidades *semánticas* del CE, se evidenció que las recomendaciones dadas por los tutores en los comentarios escritos, no eran comprensibles por razones del lenguaje utilizado en ellos, dicho de otra forma, el emisor y el receptor del CE, interpretaban de manera distinta el mismo comentario. Asimismo, se halló que cuando los docentes señalan a sus alumnos los errores cometidos en un texto utilizando el CE, estos lo hacen con información insuficiente, y no les hacen sugerencias acerca de cómo superar el error cometido, lo cual dificulta la comprensión del CE, y en muchos casos, cuando el estudiante comprende el comentario, no sabe cómo utilizar la información para mejorar su literacidad. En cuanto a las cualidades sintáctico-textuales, prevalecen los comentarios cortos, y regularmente cohesivos.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las implicaciones teóricas, metodológicas y didácticas del uso del CE en la enseñanza de la LA en la universidad?

Dentro de las principales implicaciones teóricas del uso del CE, se halló que los docentes conciben la emisión del comentario escrito únicamente como una práctica para comunicar errores, explicar resultados (a través de marcas símbolos cruces, vistos y puntajes) y justificar las calificaciones otorgadas, soslayando la potencialidad del CE como artefacto mediador en la enseñanza de la literacidad en la universidad, y al mismo tiempo, validando su rol tradicional de guardián del conocimiento (*gatekeeper*).

En lo referido a las *implicaciones metodológicas*, podemos señalar que a pesar de que emitir un CE es un trabajo tedioso que implica tiempo, es una estrategia adecuada cuando de enseñar la literacidad académica en la universidad se trata, ya que los estudiantes mayormente atienden las recomendaciones y protocolos que se sugieren.

Por otro lado, se evidenció que las evaluaciones negativas ofrecen mayor o menor margen a la negociación, de acuerdo con el tipo de conocimiento demostrado por el estudiante, es decir, los docentes se mostraron mucho más negados a la negociación y el diálogo, cuando el estudiante no demostró el

conocimiento de los elementos teóricos básicos de la carrera o área disciplinar en la que pretende ingresar; sin embargo, cuando el estudiante se adentra en las cuestiones relativas a la producción del conocimiento disciplinar con éxito, los docentes se sitúan en posiciones más abiertas, y se muestran dispuestos a negociar sus evaluaciones y hasta permiten que los alumnos discutan acerca de los avances alcanzados.

Para finalizar, explicamos los hallazgos referidos a las implicaciones didácticas de la implementación del CE en la enseñanza de la literacidad, en primer lugar, el uso del CE incide en la mejora de la calidad de la literacidad, y además genera actitudes más positivas hacia ella. En otras palabras, involucrar a los estudiantes en la dinámica de emitir y recibir comentarios escritos, hace que estos comprendan el proceso de retroalimentación como mejoría proyectiva, ya que se pone el foco en la meta cognición del estudiante, y este aprende a monitorear las estrategias que utiliza al momento de realizar prácticas de literacidad, lo que les facilitará sortear hábilmente futuros problemas de literacidad en cualquier área del saber.

Asimismo, se encontró que la retroalimentación proyectiva, y la retroalimentación entendida como diálogo, son las más valoradas por los estudiantes, es decir, los aprendices valoran que el docente tome el tiempo de realizar observaciones a sus trabajos en forma de CE; sin embargo, esperan que estos sean más específicos acerca de los aspectos a mejorar, y que se le permita al estudiante la dialogización del CE que está recibiendo.

Hay que añadir que los autores revisados sugieren que hay que ser cuidadosos en los términos lingüísticos en que se expresa el contenido del CE, dado que consideran que los comentarios *descalificadores, sancionadores, y que minan la autoestima de la persona, son muy perjudiciales* y pudieran causar que el estudiante desista de su aprendizaje. Por lo tanto, es menester internalizar que la función del comentario escrito, en el caso que nos ocupa, no es desalentar al estudiante, sino más bien hacer que el mismo tome confianza en el aprendizaje de la literacidad, implementando las estrategias que le recomienda el docente a través del CE.

Finalmente, recibir y emitir CE, es una estrategia adecuada para robustecer las concepciones teóricas, metodológicas y didácticas del docente universitario, acerca del papel de la retroalimentación en la enseñanza de la literacidad en la universidad. Particularmente, se insiste en que el estudiante debe procurar un rol más activo en su proceso formativo, y solicitar a sus profesores comentarios escritos que le ayuden en el aprendizaje de la literacidad en la universidad, y el docente por su parte debe procurar emitir comentarios precisos, con sugerencias, con posibilidad de discutir y llegar a acuerdos, todo esto en el marco de la reflexión, el diálogo y el respeto mutuo.

Referencias

- Aliagas, C., Castellá, J. M., y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura.*, 5, 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- Ames, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. IEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/hand->

- Arancibia, B., Tapia, M., y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista signos*, 52(100). <https://acortar.link/jWd0eL>
- Arias, M. y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323801>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in the One*. Londres: Routledge.
- Bravo, R. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Declaración PRISMA 2020*. 1-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748>
- Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 3: Análisis y Síntesis de la información cualitativa. En: Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. pág. 73-87. DOI: 10.31009/metodos.2020.i01.07 1
- Contreras, G. y Zúñiga, C. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*., 45, p. e192953. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3j8KsD9bkWNp449scG6xTMG/?lang=es&forma>
- Gee, J. P. (1996). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 49. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7448>
- Higgins, J. y Green, S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. Barcelona: Centro Cochrane Iberoamericano.
- Lillis, T., y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Natale, L. (2021.). Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios. *Revista signos*., 54, 236-257.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100236>

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Revista Delta*, 35(2). <https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cYSCwFf6kZjWk/>
- Ochoa, L. y Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-174. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 148-156. <https://acortar.link/8kKHhH>
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 91-119. <https://doi.org/10.58680/rte19973873>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tapia, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>
- Tapia, M., Correa, R., y Arancibia, B. (2023). Retroalimentación escrita con comentarios de ajuste al género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 62(2), 194-213. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1412>
- Tapia-Ladino, M.; De la Ho, M. y Sáez, K. (2020). Qué hacen los escritores con los comentarios escritos (ce) que ofrecen los profesores a los seminarios de grado en Programas de Pedagogía en Inglés? *Alpha (Osorno)*, 51, 109-123. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000051849>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79. https://www.academia.edu/61429939/La_literacidad_o_lo_que_la_gente_hace_con_la_lectura_y_la_escritura
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66. <https://acortar.link/plWDvc>

Katyuska Evelyn Viña Jhon: Doctorante en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias de la Educación, mención Lectura y Escritura. Licenciada en Comunicación Social. T.S.U en Producción de Medios de Comunicación. Docente Universidad Nacional Experimental de Guayana.