



La retroalimentación a través de cápsulas audiovisuales: Una propuesta pedagógica para intervenciones en alfabetización académica

Recepción: 05/03/2024 | Revisión: 18/04/2024 | Aceptación: 29/05/2024 | Publicación: 01/10/2024



Karen URREJOLA CORALES

Pontificia Universidad Católica de Chile

kuc@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7518-3428>



Nelson BECERRA ROJAS

Universidad de O'Higgins, Chile

nelson.becerra@uoh.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3000-3141>

Resumen: La presente investigación de carácter cualitativo tuvo por objetivo describir y evaluar una práctica de retroalimentación digital a través del uso de cápsulas audiovisuales personalizadas. Así, a partir de una intervención de escritura académica en un curso disciplinar de Ingeniería, se utilizaron videos personalizados de retroalimentación al corregir los productos escritos del curso. En este artículo se expone en detalle la propuesta con el fin de que pueda ser replicada y se evalúa su efectividad a través de dos análisis: uno centrado en el impacto en el desempeño de los estudiantes y otro centrado en la experiencia de estos últimos con este tipo de retroalimentación. Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron su desempeño, tanto en sus calificaciones como en la apropiación del contenido, al no volver a cometer los errores indicados en entregas previas en sus nuevos escritos. Asimismo, la percepción del estudiantado fue altamente positiva, destacando lo significativo de la retroalimentación en modalidad audiovisual en cuanto a mayor claridad, cercanía y utilidad para el aprendizaje en el ámbito de la escritura académica.

Palabras clave: retroalimentación; escritura; educación superior; tecnología educativa; cápsulas audiovisuales.





LA RETROALIMENTACIÓ A TRAVÉS DE CÀPSULES AUDIOVISUALS: UNA PROPOSTA PEDAGÒGICA PER A INTERVENCIONS D'ALFABETITZACIÓ ACADÈMICA

Resum: La present investigació de caràcter qualitatiu té l'objectiu de descriure i avaluar una pràctica de retroalimentació digital a través de l'ús de càpsules audiovisuals personalitzades. Així, a partir d'una intervenció en escriptura acadèmica en un curs disciplinar d'Enginyeria, es van utilitzar vídeos personalitzats de retroalimentació en corregir els productes escrits del curs. En aquest article s'exposa en detall la proposta per tal que pugui ser replicada, i s'avalua la seva efectivitat a través de dues anàlisis: una centrada en l'impacte en l'acompliment dels estudiants i un altre centrat en la seva experiència amb aquest tipus de retroalimentació. Els resultats mostren que els estudiants van millorar els seus escrits, tant en les seves qualificacions com en l'apropiació del contingut, en no tornar a cometre els errors indicats en lliuraments previs en els seus nous escrits. De la mateixa manera, la percepció de l'estudiantat va ser altament positiva, destacant el valor de la retroalimentació en modalitat audiovisual quant a major claredat, proximitat i utilitat per a l'aprenentatge en l'àmbit de l'escriptura acadèmica.

Paraules clau: retroalimentació; escriptura; educació superior; tecnologia educativa; càpsules audiovisuals.

FEEDBACK THROUGH AUDIOVISUAL CAPSULES: A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR INTERVENTIONS IN ACADEMIC LITERACY COURSES

Abstract: The present qualitative research study aimed to describe and evaluate a practice of digital feedback with personalized audiovisual capsules. Thus, based on an intervention in academic writing in a disciplinary Engineering course, personalized feedback videos were used when correcting the written products of the course. This article presents the proposal in detail, with the aim of it being replicable, and evaluates its effectiveness through two analyses: one focused on the impact on students' performance, and another focused on the experience of these students with this type of feedback. The results show that students improved their performance, both in their grades and in the understanding of the content, by not repeating the errors indicated in previous deliveries in their new writings. Likewise, the students' perception was highly positive, highlighting the significance of the audiovisual feedback in terms of greater clarity, closeness and usefulness for learning in the academic writing context.

Keywords: feedback; writing; higher education; educational technology; audiovisual capsules.



Introducción

En la escritura académica, la retroalimentación (RT) representa un proceso dialógico entre docentes y estudiantes, cuya finalidad es que estos últimos reflexionen en torno a su proceso de escritura, mejoren sus textos y logren un aprendizaje significativo de la escritura en su disciplina (Flores Aguilar, 2018). Sin embargo, este *feedback* no es siempre comprendido o considerado por los estudiantes, a pesar del tiempo y esfuerzo que involucra para los docentes (Prado Robledo y Pérez Martínez, 2021). Al respecto, diferentes autores (Canabal y Margalef, 2017; Pardo y Castelló, 2016; Tan et al., 2020; Trejo-Sare, 2021) han determinado un conjunto de atributos que debe tener la RT para que sea efectiva y propicie un aprendizaje significativo en los estudiantes. Entre estos lineamientos, se encuentran la modalidad de la RT (oral y/o escrita), la especificidad de los comentarios, la relevancia para el estudiante y sus características individuales, y el fomento de la alfabetización para la retroalimentación.

En este marco, se presenta una investigación que tiene por objetivo describir y evaluar una práctica de retroalimentación digital a través del uso de cápsulas audiovisuales personalizadas en torno a la construcción de un ensayo académico en un curso disciplinar de Ingeniería. Esta investigación contribuye al ámbito de la escritura disciplinar y su evaluación en tres aspectos. En primer lugar, ofrece lineamientos para el diseño de una intervención de escritura en un curso disciplinar, lo que permite un trabajo interdisciplinar entre expertos de la disciplina y expertos en escritura. En segundo lugar, presenta una práctica de retroalimentación digital centrada en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Finalmente, la propuesta aporta al trabajo desarrollado por docentes en contextos de enseñanza de escritura académica al facilitar la retroalimentación de trabajos escritos, actividad fundamental en estos cursos.

1. Escribir a través del currículum en la universidad

La enseñanza de la escritura no puede estar circunscrita a un momento específico de la vida de los seres humanos; sino más bien debe ser comprendida como un proceso constante que varía de acuerdo a contextos, objetivos y conocimientos almacenados en la memoria de los sujetos. En relación con esto, el movimiento "Escribir a través del Currículum" (en adelante WAC, por sus siglas en inglés) ha representado una propuesta tendiente a caracterizar la escritura como una habilidad situada y especializada que, desde sus inicios en los años 70, se ha ocupado de abordar la enseñanza de la escritura en el marco de disciplinas específicas. Por lo anterior, en la Educación Superior es donde ha encontrado un espacio idóneo para desarrollarse y convertirse, en algunos casos, en una estrategia institucional para apoyar el desarrollo de la escritura en la formación académica de estudiantes universitarios alrededor del mundo (Navarro, 2016).

En el caso Latinoamericano, el WAC ha sido una oportunidad para el desarrollo de centros y programas de escritura tendientes a instalar estrategias didácticas que propicien que estudiantes diversos adquieran conocimientos disciplinares mediante la escritura de los géneros discursivos más frecuentes de sus respectivas carreras universitarias. En este aspecto, se pueden contar innumerables iniciativas en países como Argentina, Brasil, Colombia, Perú y Chile (Urrejola Corales y Vidal Lizama, 2023). Específicamente en este último, este movimiento ha logrado establecerse como una propuesta que otorga una nueva mirada a los cursos generales de escritura con el propósito de acompañar el ingreso a la educación terciaria a estudiantado proveniente de diferentes esferas de la sociedad.



En particular, el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) fue una de las primeras estrategias institucionalizadas que basó su trabajo en el WAC, al crear cursos de escritura académica en diversas carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). De esta forma, se instaló como política de la Universidad una nueva conceptualización de la escritura como una habilidad que se aprende a lo largo de la vida, que posee un potencial epistémico y que constituye una herramienta de inclusión social. Es en este marco teórico y didáctico en el que se lleva a cabo una iniciativa de trabajo entre expertos en escritura académica y académicos disciplinares para abordar la escritura de géneros discursivos mediante un acompañamiento sistemático que brinda relevancia a la comunicación del conocimiento disciplinar y a la generación de un texto adecuado al contexto.

2. ¿Qué implica una retroalimentación efectiva en la escritura académica?

La escritura de un texto corresponde a un proceso cuyas fases de planificación, textualización y revisión se deben concebir como espacios recursivos de construcción de conocimiento sobre el proceso mismo de escritura y sobre los contenidos que se vehiculan en el texto. Así, la escritura activa su potencial epistémico, lo que promueve que, durante la producción de un determinado texto, el estudiantado aprenda sobre el contenido, sobre el proceso de escritura y sobre sí mismos como escritores o escritoras. Al respecto, un elemento fundamental para propiciar estos aprendizajes es la retroalimentación (RT). Así, en el ámbito académico, la RT representa una mediación pedagógica en que el profesor guía la escritura del estudiantado a través de comentarios (escritos y/u orales) que les permitirá mejorar la calidad de sus textos y alcanzar la autorregulación (Padilla y López, 2019).

En relación con lo anterior, Tan et al. (2020) sugieren que cada vez que se retroalimenta un texto se busca favorecer el desarrollo de la autorregulación del estudiantado en la escritura. De esta forma, se espera que los comentarios entregados sean comprensibles y que tiendan a mejorar el texto escrito hasta el momento. Siguiendo a Trejo-Sare (2021), la RT se vuelve significativa cuando no solo se traduce en la revisión del escrito, sino que orienta, apoya y estimula a que los estudiantes aprendan a través de los comentarios proporcionados. Así, se enfatiza la necesidad de que esta sea personalizada, centrando la atención en las características de los escritores, ya sean novatos o expertos, entregándoles comentarios en diferentes niveles de la lengua según su competencia escritural (Trejo-Sare, 2021). En la misma línea, para Canabal y Margalef (2017), el aprendizaje se logra cuando los estudiantes no vuelven a cometer los errores señalados y son capaces de transferir este conocimiento a otras tareas de escritura, proceso conocido también como *feedforward*.

Entonces, ¿cómo se logra que los estudiantes comprendan la RT? Para Sutton (2012), una importante habilidad para la inserción en contextos de aprendizaje es la alfabetización en retroalimentación. Así, caracteriza este concepto como "the ability to read, interpret and use written feedback" (p. 31). Además, afirma que un estudiante alfabetizado debe poseer tres rasgos que vincula con tres dimensiones: deben entender cómo y qué pueden aprender de la RT (dimensión epistemológica o del conocimiento); deben construir su identidad de aprendices al afianzar su seguridad y regular sus afectos (dimensión ontológica o del ser); y, por último, deben cultivar la habilidad de leer, interpretar y usar la RT (dimensión práctica o de la acción). Al respecto, Carless y Boud (2018) señalan que los estudiantes deberían desarrollar



“the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies” (p. 1315) para lograr apropiarse de los comentarios otorgados.

En este aspecto, Carless (2019) enfatiza que la apropiación se logrará siempre y cuando los estudiantes logren manejar las emociones que les provocan los comentarios. Desde esta perspectiva, la RT no es lineal, sino más bien recursiva, en el sentido de que el estudiante aprecia, evalúa y responde a la RT otorgada. Por lo anterior, la relación profesor-estudiante es fundamental para que este último aprenda de la RT, pues el docente, como mediador, influirá en el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes, así como también en sus percepciones y actitudes en torno a los comentarios entregados (Xu y Carless, 2017). Así, promover una RT que considere la recepción y experiencia de los estudiantes es fundamental. En esta línea, el uso de recursos digitales como Zoom para instancias de tutorías docentes y RT, tanto del docente como en la revisión entre pares, ha mostrado beneficios en cuanto a un aprendizaje más efectivo en el sentido comunicativo, a partir de su naturaleza semiótica audiovisual, que permite una interacción de mayor cercanía (Caro et al., 2023).

A partir de lo anterior, se pueden determinar las características necesarias para lograr una RT significativa. Por un lado, alfabetizar a los estudiantes en este proceso corresponde a una fase inicial. Sin duda, aquellos estudiantes que han desarrollado habilidades y conocimientos sobre la retroalimentación serán quienes la comprenderán y emplearán con el objetivo de mejorar sus textos. Por otro lado, proporcionar a los estudiantes comentarios comprensibles, que aborden los diferentes niveles del discurso y que atiendan a sus características individuales es fundamental. Lograr que la RT posea estos atributos es un desafío para los profesores, pero además es una oportunidad para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos en torno al contenido que están trabajando en sus textos, la producción textual y sobre sí mismos como escritores. Finalmente, como se ha señalado al inicio, la RT tiene como objetivo reducir brechas en el aprendizaje, por lo que es necesario hacerse cargo de la individualidad de los y las estudiantes a través de instancias en que se sientan interpelados personalmente por las sugerencias/comentarios expresados por el docente, para así lograr cambios significativos en sus textos y, más importante aún, en su autopercepción como escritores y escritoras.

3. Método

3.1 Pregunta de investigación y objetivo general

La presente investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en el ámbito de la enseñanza y desarrollo de habilidades comunicativas de escritura en el contexto académico. En este marco, se realizó una intervención en un curso disciplinar de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la que se implementó una estrategia de retroalimentación digital a través de cápsulas audiovisuales para la evaluación de los trabajos entregados por el estudiantado. A partir de esto, se levantó la necesidad de evaluar el funcionamiento de esta estrategia y poder dar cuenta de los resultados de la aplicación de esta propuesta en específico. Así, la pregunta de investigación es ¿cuán efectiva es la retroalimentación digital a través de cápsulas audiovisuales personalizadas en contextos de enseñanza de escritura? Así, el objetivo general de la investigación es describir y evaluar una práctica de retroalimentación digital a través del uso de cápsulas audiovisuales personalizadas en torno a la construcción de un ensayo académico en un curso disciplinar de ingeniería.



Para cumplir con el objetivo planteado, en primera instancia se entrega un breve contexto sobre la intervención realizada y el género evaluado. En segundo lugar, se describe en específico el proceso de retroalimentación utilizado a partir de las principales movidas retóricas presentes en la instancia. Finalmente, se exponen los análisis que dan cuenta de la evaluación de la estrategia.

3.2 Antecedentes metodológicos: intervención y género discursivo trabajado

El objetivo de la implementación fue trabajar las habilidades comunicativas escritas de estudiantes de Ingeniería de primer año de manera integrada; es decir, dentro de un curso disciplinar de la malla. Esta decisión responde a la necesidad de que la escritura se trabaje no solo de manera situada, sino que además responda a una necesidad real de los y las estudiantes. Así, el curso seleccionado debía considerar a priori evaluaciones en torno a la escritura, no impuestas por la intervención. Bajo estas condiciones el curso seleccionado fue Introducción a la Economía, que se dicta en primer año, segundo semestre, y que considera la entrega de un ensayo sobre aspectos económicos de actualidad.

Es importante destacar que tanto la decisión del género a trabajar y el número de entregas y contenidos asociados a las clases de escritura fueron acordados en conjunto con los docentes disciplinares del curso. Esto responde a la necesidad de que las intervenciones en escritura deben ser siempre en diálogo entre los especialistas en escritura y los docentes disciplinares, y, por supuesto, con los estudiantes, quienes dan su apreciación posterior a la intervención, lo que genera ajustes para próximas versiones. A continuación, se muestra el esquema de la intervención.

Actividad	Descripción	Justificación
Presentación de los y las docentes	El primer día de clases tanto docentes disciplinares como docentes de escritura presentan el curso.	Es fundamental que los estudiantes vean la coordinación entre los docentes disciplinares y de escritura en el trabajo del curso.
Clase de escritura 1	Revisión de contenido, instrucciones y rúbrica de evaluación de la entrega 1.	Ante la heterogeneidad del curso es necesario partir por aspectos básicos de la escritura general, como son la ortografía y cohesión y coherencia. Posteriormente, se incorporan aspectos académicos (como la búsqueda efectiva, selección de fuentes, sistema de citación y el género a trabajar en el curso).
Evaluación: primera parte de ensayo		
Retroalimentación	Retroalimentación por parte de docentes de escritura a partir de cápsulas de video, considerando los aspectos de la rúbrica de evaluación. La revisión del contenido de economía es realizada por los ayudantes del curso, quienes son estudiantes de último año de Ingeniería, y que ya han realizado el curso. Esta es a través de comentarios escritos breves.	La primera entrega suele ser la más compleja de retroalimentar, pues los estudiantes presentan diversas falencias. En este contexto, la retroalimentación por medio de video permite entregar explicaciones más acabadas.



Clase de escritura 2	Revisión de contenido, instrucciones y rúbrica de la entrega 2.	El trabajo se centra en profundizar en aspectos de escritura académica (estilo, uso de párrafos, integración de múltiples fuentes y creación de argumentos) y en repasar el contenido que la docente notó débiles en el curso. Esto último ayuda a que la clase de escritura sea más personalizada para el público en cuestión, pues se trabaja en torno a lo hay que mejorar. Finalmente, se revisan las instrucciones de las futuras entregas con el fin de que las representaciones de la tarea sean concordantes entre estudiante y docente.
Evaluación: segunda parte de ensayo		
Retroalimentación	Retroalimentación por parte de docentes de escritura considerando los aspectos de la rúbrica de evaluación. La revisión del contenido de economía nuevamente es realizada por los ayudantes del curso.	La segunda entrega solo contempla cápsulas de video en casos en que el trabajo esté con problemas importantes en torno a la escritura, pues responde a la misma lógica de la primera entrega. Si los errores son más bien locales, la retroalimentación solo es escrita.
Clase de escritura 3	Revisión de contenido, instrucciones y rúbrica de la entrega 3.	El trabajo se centra en profundizar en repasar el contenido que la docente notó débiles en el curso. Como se indicó previamente, esto ayuda a que la clase de escritura sea más personalizada para el público en cuestión, pues se trabaja en torno a lo que deben ir mejorando.
Evaluación: ensayo completo		
Retroalimentación	Retroalimentación por parte de docentes de escritura considerando los aspectos de la rúbrica de evaluación. La revisión del contenido de economía nuevamente es realizada por los ayudantes del curso.	La última entrega corresponde a una retroalimentación más general y se proyecta a futuros textos.

Tabla 1. Intervención en escritura académica en curso disciplinar.

Como se aprecia en la Tabla 1, la intervención consideró tres clases de escritura y tres entregas escritas de distintos apartados del género ensayo argumentativo. A continuación, se entrega el detalle de las evaluaciones solicitadas en cada etapa.

La entrega 1 consideró la introducción del ensayo argumentativo. Esto es la *contextualización, problemática, tesis y referencias bibliográficas*. Para la *contextualización* del tema los estudiantes podían basarse en el texto principal del curso *Principios de la Economía* de Gregory Mankiw. De esta manera, aplicaban lo visto en clases de economía directamente en el ensayo. Posterior a la contextualización, debían plantear la *problemática* en torno al tema, que da cuenta de la discusión sobre la que el estudiante debe entregar su posición. A partir de esto, surge la *tesis*, como postura explícita en torno a la discusión planteada previamente. La extensión de la primera entrega fue de aproximadamente una plana (entre 500 y 550 palabras).



La entrega 2 consistió en la *introducción* corregida, a partir de la RT entregada previamente a los estudiantes, más dos *argumentos* basados en teoría académica que apoyan la tesis presentada en la introducción. De esta manera, era fundamental que los estudiantes además de considerar las correcciones indicadas por la docente aplicaran lo aprendido en el nuevo contenido (los argumentos). La extensión de esta entrega fue de aproximadamente dos planas (entre 1000 y 1200 palabras).

La entrega 3, si bien estuvo presente en la intervención y fue retroalimentada por la docente de escritura, no fue considerada para este estudio, debido a que es de carácter grupal, lo que hacía más complejo determinar el avance personal de cada estudiante. Esta entrega fue grupal porque el curso disciplinar tenía previamente establecido que la última entrega fuese una instancia para que los estudiantes integraran los distintos temas trabajados y generaran un nuevo ensayo, con el fin de desarrollar la habilidad de trabajo en grupo. En cuanto a la estructura del ensayo, esta entrega consideró una introducción (contexto, problemática y tesis), dos argumentos, contraargumento y refutación, cierre del ensayo y el apartado de referencias bibliográficas. La extensión de esta entrega fue de aproximadamente dos planas (entre 2000 y 2600 palabras).

Así, fueron tres entregas de distintos apartados del ensayo argumentativo. Esta metodología de entregas acumulativas responde a dar la oportunidad a los estudiantes de corregir aspectos que les fueron retroalimentados en sus entregas previas y aplicarlos al nuevo contenido.

3.3 Propuesta de retroalimentación

En este apartado se detalla la propuesta de retroalimentación a partir de videos de la intervención ya mencionada, con el fin de que pueda ser replicada en otros contextos. Como ya fue indicado, una vez que los estudiantes entregaban sus trabajos en la plataforma, los ayudantes del curso Introducción a la Economía (estudiantes de cursos superiores de Ingeniería, quienes ya habían realizado el curso previamente) dejaban comentarios específicos sobre el contenido de economía. Posteriormente, la docente de escritura revisaba el trabajo a partir de la rúbrica de evaluación y realizaba la cápsula de retroalimentación a través de Zoom, a partir de la siguiente organización retórica:



Urrujola Corales, K. y Becerra Rojas, N. (2024). La retroalimentación a través de cápsulas audiovisuales: una propuesta pedagógica para intervenciones en alfabetización académica. *Didacticae*, (16), 1-18. <https://doi.org/10.1344/did.45867>

Momento	Estrategia didáctica	Ejemplo
Previo al video	El o la docente lee el trabajo y “marca” aspectos que va a comentar en el video. La grabación se realiza inmediatamente después, por lo que en el video el estudiante verá el significado de las “marcas” que estén en el texto. Por tanto, no es necesario que estas “marcas” sean explicativas por sí solas. Son una ayuda-memoria para quien grabará el video.	<p>Introducción</p> <p>Durante el último tiempo, el país se ha enfrentado diferentes crisis que han afectado tanto a la convivencia como la economía nacional. dentro de las más recientes se puede destacar el estallido social que se desencadenó el 18 de Octubre del 2019, que que evidenció las necesidades y demandas sociales de los chilenos e impulsó al Gobierno a tomar medidas concretas (M. Jiménez-Yañez, 2020). La principal de ellas fue la realización de un plebiscito para una nueva constitución, de manera de redefinir los derechos y libertades de los ciudadanos, y así cumplir con las demandas de la población chilena (https://doi.org/10.22201/issn.01882504p.2020.4.59213).</p> <p>Imagen: trabajo con “marcas” que serán comentadas en el video</p>
Durante el video	El video parte compartiendo la pantalla y mostrando el trabajo del estudiante.	Docente: “Hola, Valentina, te dejaré algunos comentarios sobre tu trabajo”
	Saludo inicial: Se parte saludando al estudiante con su nombre y se contextualiza la retroalimentación. Esto inmediatamente enmarca la situación comunicativa, a pesar de la distancia espacio temporal del emisor y receptor.	
	Referencia general al trabajo: Se realiza un comentario general sobre el trabajo para disminuir la ansiedad de la evaluación.	Docente: “En general tu trabajo está bastante bueno, pero hay algunos aspectos que trabajar para la próxima entrega”
	Referencia de manera general al comentario del ayudante: Como se precisó previamente ayudantes de último año de la carrera comentaron de manera general el contenido del texto. Esto permite que el estudiantado tenga retroalimentación del contenido de economía. Es importante que se haga referencia a esto, pues no habrá un video aparte de los ayudantes.	Docente: “El ayudante te dejó dos comentarios, uno sobre el contexto y otro sobre la problemática. Sus comentarios como verás son sobre el contenido de economía del ensayo. Debes considerarlos para la próxima entrega. Pasemos ahora a los aspectos de escritura”
	Guiar al estudiante por el texto: Es fundamental que el o la docente vaya seleccionando la palabra, línea o párrafo a la que se está refiriendo, con el fin de que para los estudiantes sea muy claro qué parte específica del texto es de la que se está hablando.	<p>Introducción</p> <p>Durante el último tiempo, el país se ha enfrentado diferentes crisis que han afectado tanto a la convivencia como la economía nacional. dentro de las más recientes se puede destacar el estallido social que se desencadenó el 18 de Octubre del 2019, que que evidenció las necesidades y demandas sociales de los chilenos e impulsó al Gobierno a tomar medidas concretas (M. Jiménez-Yañez, 2020). La principal de ellas fue la realización de un plebiscito para una nueva constitución, de manera de redefinir los derechos y libertades de los ciudadanos, y así cumplir con las demandas de la población chilena (https://doi.org/10.22201/issn.01882504p.2020.4.59213).</p> <p>El área es un recurso fundamental para el desarrollo de la vida y los ecosistemas. Como sociedad, es utilizada para el crecimiento económico mediante actividades productivas y consumo humano (L. Urrutia, 2021). Por esta razón, surge la necesidad de regular el consumo</p> <p>Imagen: trabajo marcado con el cursor, en la zona gris, que muestra la parte exacta de la que está hablando la docente en ese momento.</p>

	<p>Evidenciar todos los aspectos a trabajar: Es importante que se aproveche esta instancia para explicar todo aspecto a trabajar, tal como se haría en una tutoría individual. Del mismo modo, al estar compartiendo pantalla no solo se puede mostrar al estudiante el error y comentarlo, sino que se pueden mostrar otros documentos, manuales de citación o búsquedas en línea (por ejemplo, si el estudiante tuvo problemas en encontrar fuentes académicas). Esto da una mayor libertad que la retroalimentación escrita.</p>	<p>Docente: "Noté que no revisaste el manual de la plataforma. Te mostraré exactamente dónde está por si se te pasó. Lo miraremos rápidamente para que veas cómo se soluciona ese error"</p>  <p>Imagen: ejemplo de material sobre citación</p>
	<p>Dar cuenta de los aspectos logrados: Es importante explicitar a los estudiantes los aspectos positivos del trabajo. Por un lado, esto propicia que estos elementos mantengan su calidad en las próximas entregas y, por otro lado, se refuerza la importancia del contenido visto en las clases de escritura.</p>	<p>Docente: "No había problemas en la impersonalización. Se nota que consideraste lo visto en la última clase de escritura. Muy bien."</p>
	<p>Hacer referencia a las instancias previas y próximas de la intervención: Explicitar los aspectos que ya se han revisado en clases promueve que los estudiantes comprendan la importancia del contenido de manera más aplicada. Del mismo modo, recordar lo que se verá en la próxima clase invita a los estudiantes a participar de las próximas instancias, pues saben específicamente lo que se trabajará y cómo esto lo podrán usar en su trabajo.</p>	<p>Ejemplo referencia clase pasada: Docente: "En este párrafo no hay puntos seguidos. Recuerda que vimos en la última clase de escritura que no puede haber exceso de comas, pues..."</p> <p>Ejemplo referencia próxima clase: Docente: "Tuviste algunos errores de gerundios, te los marqué también. Aún no hemos visto esta materia, así que es normal si no sabes cómo arreglarlos. La próxima semana la clase será sobre esto, así que aprovecha de llevar tu trabajo para que sepas cómo corregir este aspecto".</p>
	<p>Cierre: Al igual que el saludo, esta acción promueve una cercanía y vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, así como entrega información práctica sobre qué hacer si los estudiantes persisten en sus dudas.</p>	<p>Docente: "Muy bien, Valentina, ya hemos comentado los principales aspectos de tu trabajo. En general el trabajo está muy bien, pero debes considerar todos los comentarios que te he indicado en este video y los comentarios escritos del ayudante. Recuerda que puedes ver este video todas las veces que quieras y si tienes alguna duda me escribes a mi correo"</p>
<p>Posterior al video</p>	<p>Una vez terminada la grabación y generado el video este se entrega al estudiante con un mensaje tipo en que se da cuenta de lo que encontrará en el video a modo general.</p>	<p>Mensaje escrito: "Estimada Valentina, muy buen trabajo. En el siguiente link encontrarás un video en que te voy mostrando qué aspectos debes mejorar de tu trabajo para la próxima entrega. Si hay algo que no comprendes de la retroalimentación, no dudes en escribirme al correo"</p>

Tabla 2. Propuesta de retroalimentación a través de videos.

Como se aprecia en la Tabla 2, la RT permite mostrar los aspectos exactos que el estudiantado debe trabajar en sus entregas, ya sea en párrafos específicos o de modo general. Del mismo modo, permite profundizar en contenido y mostrar material o ejemplos al estudiantado, tal como si fuese una sesión de tutoría presencial. Otro aspecto fundamental es que el estudiantado no solo recibe un video detallado, sino que escucha la voz del o la docente, lo que permite que el mensaje sea más claro y cercano.

En cuanto al tiempo que requiere este tipo de RT, el promedio, entre la revisión del trabajo y la creación de la cápsula, es de aproximadamente 15 minutos por estudiante. Esto es relevante, pues el número de revisiones en contextos de cursos de escritura suele ser bastante alto. Por esta razón, no se realiza la RT por cápsulas en toda la intervención, sino que solo en la primera entrega, pues es la que suele presentar más errores y aspectos más complejos de abordar. Desde esta mirada, en promedio, los docentes de escritura normalmente suelen demorarse mucho más de 15 minutos en estas primeras entregas cuando la corrección es por escrito, y redactan párrafos extensos (debido a la cantidad de errores encontrados) que muchas veces los estudiantes no leen necesariamente. En cambio, por medio del video esta instancia se agiliza. Así, en la segunda entrega solo se realizan cápsulas de RT en trabajos con problemas importantes, en que efectivamente el video es más rápido. Si por el contrario el trabajo tiene errores menores, el video sería más lento que una RT escrita, por lo que no se sugiere.

Una vez terminada la intervención se procedió a evaluar la efectividad de la RT implementada, ya descrita en el apartado previo.

3.4 Población y muestra

La población estuvo conformada por 87 estudiantes de la Facultad de Ingeniería que estuvieron en el curso marcado Introducción a la Economía. De estos, 19 estudiantes aceptaron participar del estudio respondiendo una encuesta sobre el proceso y permitiendo el análisis de sus notas y trabajos entregados. De esta manera, 19 estudiantes (equivalente a un 22% de la población) corresponden a la muestra total del presente estudio.

4. Análisis y resultados

Con el fin de evaluar la retroalimentación ya descrita, se realizaron dos análisis, uno centrado en el desempeño de los estudiantes, como resultado de la propuesta de RT, y el otro en las apreciaciones de estos sobre la RT. El primer análisis se basa en la comparación de la entrega 1 con la entrega 2, considerando tanto las calificaciones como la apropiación de contenido por parte de los estudiantes, a través de la sistematización de sus errores y nuevos escritos. El segundo análisis se basó en levantar las vivencias de los estudiantes a partir de una encuesta en línea una vez terminada la intervención. Es importante volver a mencionar que las comparaciones entre las entregas no consideran la entrega final pues es de carácter grupal, por lo que medir la escritura individual no fue posible. Esto se debió a que el curso intervenido tenía establecido previamente como unos de los objetivos del curso el desarrollo del trabajo grupal con los estudiantes, por lo que se decidió mantener esta práctica.



4.1 Desempeño del estudiantado: calificaciones entrega 1 y 2

En primera instancia, se realizó la comparación entre las calificaciones del estudiantado entre la entrega 1 del ensayo (introducción) con la entrega 2 (introducción corregida más argumentos). Los resultados arrojaron una diferencia de 4 décimas entre una entrega y otra. De esta manera, el promedio de calificaciones de la muestra en la entrega 1 fue de 6.3, considerando nota máxima 7.0; mientras que en la entrega 2 el promedio de las calificaciones dio 6.7. Esto da cuenta de un avance importante por parte del estudiantado en cuanto al nivel logrado en sus ensayos argumentativos, considerando que no solo debían entregar lo anterior corregido, sino también nuevo contenido, aplicando lo ya aprendido.

4.2 Desempeño del estudiantado: corrección de errores e integración de contenido

En segunda instancia, se realizó la comparación entre los aspectos corregidos por parte del estudiantado entre la entrega 1 y 2, y se observó si estos aprendizajes se mantenían al redactar el nuevo contenido. De esta manera, el análisis comprendió la sistematización de los errores observados en la primera entrega y, a través de la comparación con la segunda, se determinó si los estudiantes consideraron, comprendieron y se apropiaron de la RT realizada por la docente.

De esta manera, primero se sistematizaron los distintos tipos de errores cometidos por el estudiantado en la entrega 1, que dio lugar a las siguientes categorías: estructura argumental y retórica, formato, uso de párrafos, ortografía, estilo académico, cohesión y coherencia y uso de fuentes y sistema de citación. A continuación, se da cuenta de los errores encontrados en cada una de estas.

Categoría	Errores encontrados
Estructura argumental	<ul style="list-style-type: none"> - La introducción no parte contextualizando el tema o bien no lo problematiza. - La enunciación de la tesis no es correcta.
Formato	<ul style="list-style-type: none"> - No se cumple con la extensión del trabajo. - El texto no presenta párrafos justificados.
Uso de párrafos	<ul style="list-style-type: none"> - Uno o más párrafos están poco desarrollados. - Dos o más párrafos presentan la misma idea principal. - Hay más de una idea principal en un párrafo.
Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografía literal: errores en uso de mayúsculas. - Ortografía puntual: uso incorrecto del punto y coma, exceso o falta de comas y comas mal utilizadas. - Ortografía acentual: falta de tildes y tildes incorrectos.
Estilo académico	<ul style="list-style-type: none"> - El texto no está impersonalizado (presenta enunciación en primera persona en vez de tercera) - El texto presenta problemas de formalidad.
Cohesión y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - El texto presenta: - uso incorrecto de conectores - uso insuficiente de conectores (se unen oraciones solo con puntos seguidos). - pérdidas de referente. - errores en el uso de gerundios.
Uso de fuentes y sistema de citación	<ul style="list-style-type: none"> - El texto presenta: - uno o más datos sin el apoyo de fuentes académicas, - errores en el sistema de citación.

Tabla 3. Sistematización de errores de escritura.



De esta manera, se comparó por cada estudiante si el error específicamente indicado por medio de la cápsula de RT en la entrega 1 fue solucionado en su entrega 2. Sin embargo, un aspecto problemático de las retroalimentaciones en los cursos de escritura académica, cuando se trabaja con varias entregas del mismo texto, es preguntarse si realmente el estudiante comprendió la retroalimentación, y hubo efectivamente aprendizaje, o más bien está solo “editando” lo que le indicaron. Frente a esto, se complementó el análisis con el nuevo contenido de la segunda entrega que, en este caso, era la creación de argumentos en relación con la tesis propuesta. De esta manera, se observó si el error corregido se repetía o no en el nuevo contexto.

A continuación, se da cuenta de los resultados de ambos aspectos. En la primera columna se especifica el estudiante, en la segunda el número de errores encontrados en la entrega 1, en la tercera columna se indica el porcentaje de corrección de los errores de la entrega 1 y, finalmente, en la cuarta columna se indica el porcentaje de apropiación del contenido, es decir, cuántos de los errores corregidos no se repitieron en la entrega 2. Así, por ejemplo, el estudiante 1(E1) corrigió 21 errores de los 22 cometidos en la entrega 1 (95% de errores corregidos). De los 21 aspectos corregidos en la entrega 2, estos no se repitieron nuevamente, por lo que ese 95% representa no solo lo corregido de la entrega previa, sino apropiación de esos contenidos de escritura. De la misma forma, el único aspecto que no corrigió se considera, por supuesto, como conocimiento no apropiado.

Estudiante	Nº de errores entrega 1	% de corrección de errores entrega 2	% de apropiación
E1	22	95 (n= 21)	95 (n= 21)
E2	9	89 (n=8)	89 (n=8)
E3	5	100 (n=5)	100 (n=5)
E4	10	100 (n =10)	100 (n =10)
E5	29	79 (n =23)	79 (n = 23)
E6	15	100 (n= 15)	100 (n =15)
E7	11	73 (n = 8)	73 (n = 8)
E8	8	63 (n =5)	63 (n =5)
E9	4	100 (n = 4)	100 (n = 4)
E10	7	100 (n = 7)	100 (n = 7)
E11	9	89 (n =8)	67 (n =6)
E12	3	100 (n= 3)	100 (n = 3)
E13	6	67 (n = 4)	33 (n=2)
E14	9	89 (n =8)	89 (n =8)
E15	4	100 (n = 4)	100 (n = 4)
E16	4	75 (n = 3)	75 (n = 3)
E17	6	100 (n= 6)	83 (n=5)
E18	7	86 (n =6)	71 (n= 5)
E19	9	100 (n =9)	100 (n =9)

Tabla 4. Porcentaje de corrección de errores y apropiación de contenido.

Como es posible apreciar en la Tabla 4, el 100% de los estudiantes corrigió un número importante de errores entre la entrega 1 y 2. Mientras algunos corrigieron el 100% de los errores (E3, E4, E6, E9, E10, E12, E15, E17 y E19), algunos corrigieron porcentajes levemente menores. Así, algunos corrigieron entre 95% y 86% (E1, E2, E11, E14 y E18), otros entre 79% y 73% (E5, E16 y E7) y, solo dos estudiantes corrigieron entre 69% y 67% (E8 y E13). De esta manera, considerando el número total de estudiantes, 14 (es decir, el 74% de la muestra) corrigió entre 100% y 80% de los errores indicados.



En cuanto a la apropiación de contenidos, 15 estudiantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E19), es decir, el 79% de la muestra, no volvieron a cometer los errores, ya corregidos en su introducción, en el nuevo contenido del ensayo. El resto de los estudiantes mantuvieron un error (E7 y E18) o dos errores (E11 y E13), por lo que se aprecia aun así un número bajo de contenido no apropiado.

El avance mostrado por el estudiantado da cuenta no solo de la comprensión de los aspectos que se les estaban corrigiendo, sino que un aprendizaje, reflejado en la apropiación del contenido al escribir nuevos apartados del texto en cuestión. Así, esto también se evidenció, como se mostró previamente, en el alza de las calificaciones por parte de los estudiantes.

4.3 Percepción del estudiantado

Finalmente, un aspecto fundamental de una propuesta pedagógica es la percepción del estudiantado con respecto a lo realizado. Siguiendo esta línea, al finalizar el curso se aplicó una encuesta en línea de cuatro preguntas al estudiantado sobre su experiencia en el curso en general. De estas, dos preguntas fueron centradas específicamente en la RT: 1) Hubo tres entregas escritas en el semestre, dos individuales y la última en grupo. La primera entrega fue retroalimentada a través de videos, ¿qué te pareció este tipo de retroalimentación?; y 2) En la segunda entrega debías entregar la primera corregida, además de agregar nuevo contenido ¿consideraste los aspectos que se retroalimentaron en el video en tu segunda entrega?

A partir de las respuestas del estudiantado, se levantaron categorías asociadas a la modalidad audiovisual de la retroalimentación, personalización de los comentarios y utilidad de los comentarios, que se muestran a continuación.

a) Modalidad audiovisual de la retroalimentación

Una de las valoraciones más frecuentes del estudiantado a la estrategia de RT se vinculó con su modalidad. Al respecto, señalan que representa una oportunidad real para mejorar los textos, más que la retroalimentación por escrito:

“Me pareció más interesante que las retroalimentaciones normales, ya que te explican mediante voz en vez de texto los aspectos de tu trabajo.” [E1].

“Me pareció excelente, se mostraban los errores de manera clara y también se decía en parte cómo resolverlos.” [E5].

En ambas citas se observa la relevancia otorgada a la manera de comunicar la información a través de diferentes modalidades, en este caso, audio e imagen. En este aspecto, se destaca el valor explicativo de los comentarios entregados por la profesora y su estrategia de señalar explícitamente, mediante herramientas que propicia la modalidad (texto destacado, marcas del cursor y comentarios en torno al contenido revisado), los errores presentes en los textos, con el objetivo de que los estudiantes puedan afianzar sus aprendizajes. Asimismo, esta modalidad permitió que el estudiantado pudiera ver el video cada vez que lo necesitó para mejorar la calidad de sus textos.

“[...] así podía revisar bastantes veces el vídeo para corregir la entrega para la segunda.” [E4].



Junto con lo anterior, el estudiantado destaca el aporte que da la modalidad a la comprensión de los comentarios:

“Ya voy en mi tercer año, y habiendo cursado ya 20 cursos, nunca me había tocado una oportunidad para recibir feedback directo y comprensivo de un profesor o profesora [...]” [E8].

“[...] se logra entender de mejor manera lo que quiere decir, que muchas veces a través de una retroalimentación escrita no se entiende.” [E10].

En ambas respuestas se observa el aporte de la modalidad a la retroalimentación. Por un lado, [E8] destaca lo directo y comprensible de la retroalimentación; por otro lado, [E10] enfatiza en que la modalidad escrita no es del todo transparente para mejorar sus textos.

b) Personalización de los comentarios

Sin duda, una estrategia de RT como la entregada al estudiantado destaca por su valor personal. Es decir, otorga relevancia a la persona y a sus características individuales, dos aspectos que son reconocidos en la teoría y que son valorados positivamente por los estudiantes:

“[...] lo hace personal y específico.” [E2].

“Me gustó, se siente más cercano.” [E7].

Así, en ambos comentarios se reconoce la cercanía de la iniciativa y el aporte de la especificidad. Junto con esto, el siguiente estudiante reconoce que la personalización de los comentarios contribuyó a la comprensión de los comentarios presentes en el texto.

“Me encantó que fuera con videos, le da un toque más personal a la retroalimentación y además se logra entender de mejor manera lo que quiere decir, que muchas veces a través de una retroalimentación escrita no se entiende.” [E10].

Asimismo, el siguiente estudiante reconoce el tiempo que la docente y los ayudantes del curso se dieron para entregarle una RT necesaria para, efectivamente, mejorar la calidad de su texto.

“[...] era una corrección más personal, en la que me aseguraban que profesora y ayudantes realmente se tomaron el tiempo de revisar mi trabajo y de entregarme la retroalimentación necesaria”. [E17]

De acuerdo con lo anterior, prestar atención a las características individuales de los estudiantes durante el proceso de *feedback* propicia que los estudiantes se sientan efectivamente personas que son parte de un proceso de aprendizaje que no termina con la entrega de comentarios a sus textos.

“[...] sé que es mucho trabajo, pero lo aprecié muchísimo. Espero que se pueda repetir. Creo que es una iniciativa que tiene el potencial de mejorar mucho la escritura de los estudiantes, y más allá de eso, hacerles entender que los docentes no son conceptos distantes, sino personas a las que recurrir, que tienen un interés legítimo por ver a sus estudiantes crecer”. [E08].



c) Utilidad de los comentarios

Para los siguientes estudiantes, la utilidad de los comentarios permitió generar cambios cualitativos en sus trabajos, pues lograron entender el error y los lineamientos entregados por la profesora para mejorar sus escritos.

“La retroalimentación por videos fue muy útil para preparar mejor la segunda entrega.” [E6].

“Buena, el video explicando los errores ayuda a entenderlos y mejorarlos, además es más fácil corregir entregas pasadas así.” [E13].

“Fue la mejor retroalimentación de las 3, ya que permitía realmente entender qué le faltaba al trabajo.” [E14].

En estos resultados se observa el aporte de la RT a la dimensión epistemológica o del conocimiento propuesta por Sutton (2012) para la alfabetización en RT, pues los comentarios les entregaron lineamientos claros sobre qué estaba errado y cómo aprender a mejorarlo mediante diferentes estrategias discursivas. Sin duda alguna, en las percepciones de los estudiantes se observa cómo se involucraron las emociones en el mejoramiento de sus textos y una incipiente recursividad en el proceso de RT, dos características que Carless (2019) reconoce como dimensiones relevantes para alcanzar una competencia en torno a la RT.

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo describir y evaluar una práctica de retroalimentación digital a través del uso de cápsulas audiovisuales personalizadas en torno a la construcción de un ensayo académico en un curso disciplinar de Ingeniería. Así, en un primer momento se describió la intervención y propuesta de RT, para luego evaluar su efectividad en cuanto el desempeño de los estudiantes y su apreciación personal sobre esta.

A partir de los resultados, se pudo comprobar la efectividad de la propuesta. Los estudiantes no solo incrementaron sus calificaciones, sino que demostraron comprender la RT recibida, a través de la corrección específica de sus errores y, posteriormente, al no cometerlos nuevamente en sus nuevos escritos. De la misma manera, los resultados demuestran que el uso de tecnología en la retroalimentación posee una percepción positiva por parte los estudiantes, ya que aporta directrices concretas respecto a los aspectos logrados y no logrados de los textos. Por lo tanto, se observa que los estudiantes avanzan en la calidad de sus textos (*feedforward*) puesto que comprenden los comentarios otorgados por la docente y se apropian de estos en la construcción de contenido nuevo. Asimismo, se identifica una incipiente modificación en la percepción de los estudiantes en torno a la retroalimentación comprendiéndola como una herramienta de aprendizaje y no solamente como una herramienta de evaluación (Molloy et al., 2020).

Este tipo de retroalimentación es significativa en el aprendizaje del estudiantado en el sentido de que ofrece una “simulación” de tutoría personalizada. Núñez y Errázuriz (2020) explicitan cómo la RT por medio de tutorías es considerada como una de las aproximaciones más eficientes en la enseñanza de la escritura académica, ya que es un espacio en que los estudiantes reflexionan, en conjunto con el docente, sobre los aspectos ya logrados y los que



aún deben trabajar, considerando características individuales de cada estudiante y su manera de aproximarse al texto. Sin embargo, lograr estos espacios es altamente complejo en la realidad educativa. Por el contrario, los docentes de estos cursos suelen tener un número de estudiantes muy superior a lo que se requiere para poder realizar tutorías personalizadas (Núñez y Errázuriz, 2020). La presente propuesta busca suplir este contexto a partir de una alternativa que permite generar esta instancia de manera remota y en un tiempo más acotado, tanto para docentes como para estudiantes, y sin perder efectividad.

Actualmente, en un contexto post pandemia en que la enseñanza virtual ha tomado fuerza en los distintos niveles educativos, este tipo de propuestas apunta a generar nuevas estrategias tecnológicas que promuevan el aprendizaje significativo de los estudiantes sin dejar de lado instancias fundamentales en la enseñanza, como es la reflexión en torno a la escritura (Alt y Raichel, 2020) y el vínculo pedagógico entre docente y estudiante (Manghi, 2016). Con el aumento de nuevas tecnologías en el ámbito pedagógico es esencial que las instituciones educativas y los docentes centren sus esfuerzos en no deshumanizar el proceso de aprendizaje, y busquen maneras de propiciar instancias de interacción en torno a una pedagogía que considere el desempeño y avance de cada estudiante en el aula. Siguiendo esta línea, esperamos que esta propuesta de retroalimentación sea un aporte a las distintas prácticas de literacidad en la enseñanza actual.

Agradecimientos

Agradecemos al Decanato, académicos y estudiantes de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile por su valiosa colaboración en este proyecto.

Referencias

- Alt, D. y Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: insights from a longitudinal study in higher education. *Reflective Practice*, 21(2), 145-158. <https://doi.org/m9bp>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/gf33kc>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/gf5fmm>
- Caro, M., González, M. y Pérez, P. (2023). Coevaluación discente de comentarios metacognitivos y argumentativos de textos: análisis de un proceso formativo con recursos digitales. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 165-193. <https://doi.org/m9bq>
- Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200023
- Manghi, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181587>



- Molloy, E., Boud, D. y Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/gjsfn8>
- Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Núñez, J. y Errázuriz, M. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, (36), 1-8. <https://doi.org/kshc>
- Padilla, C. y López, E. (2019). Feedback practices in Humanities university classrooms: Teachers' written digital comments and students' writers profiles. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <https://doi.org/gndffd>
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review/Enseñar a escribir para aprender en la universidad: una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591. <https://doi.org/m9br>
- Prado Robledo, P. y Pérez Martínez, M. G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 1-28. <https://doi.org/m9bs>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/fox3nx>
- Tan, F. D., Whipp, P. R., Gagne, M. y Van Quaquebeke, N. (2020). Expert teacher perceptions of two-way feedback interaction. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102930. <https://doi.org/gf9p2n>
- Trejo-Sare, J. E. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. <https://doi.org/m9bt>
- Urrejola Corales, K. y Vidal Lizama, M. (2023). Opciones Teóricas y Didácticas en el Programa PLEA para la Enseñanza de la Alfabetización Disciplinar Inicial. En E. Moyano y M. Vidal (Eds.), *Centros y programas de escritura en América Latina. Opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. 73-100). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/m9bv>
- Xu, Y. y Carless, D. (2017). 'Only true friends could be cruelly honest': cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1082-1094. <https://doi.org/m9bw>