

La retroalimentación en la escritura universitaria en pandemia. El caso de estudiantes ingresantes a carreras de ciencias médicas en Chile*

LILIANA VÁSQUEZ-ROCCA**

Universidad Andrés Bello, Chile

MAGALY VARAS***

Universidad Viña del Mar, Chile

CONSTANZA RICHARDS****

Universidad Andrés Bello, Chile

Recibido el 13-04-23; primera evaluación el 11-08-23;
segunda evaluación el 16-09-23; aceptado el 30-10-2023

RESUMEN

Durante la pandemia, gran parte del mundo se sometió a un confinamiento total, incluyendo a Chile. Esto implicó que las universidades desarrollaran las clases desde los hogares. Aunque se han realizado investigaciones sobre la retroalimentación de

* Investigación realizada en el marco del Proyecto *Comunicademia*, Departamento de Humanidades, Universidad Andrés Bello, Chile.

** Doctora en Lingüística, magíster en Filosofía y licenciada en Comunicación Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Trabaja como profesora asistente en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Sus investigaciones se centran en el estudio de la Multimodalidad, la escritura académica universitaria, la relación entre discurso y género y el discurso y nuevas tecnologías. Ha realizado diversas publicaciones académicas y participado en múltiples congresos en el área. Correo electrónico: liliana.vasquez@unab.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2445-3253>

*** Doctora en Lingüística (PUCV), magíster en Comunicación y Periodismo (PUCV), licenciada en Ciencias de la Comunicación y Periodista (UVM). Actualmente, es académica investigadora de la Universidad del Mar. Ha sido docente de pregrado y postgrado en diversas universidades de las regiones Metropolitana y Valparaíso, Chile, y es investigadora en las líneas de análisis del discurso; alfabetización académica; medios de comunicación; redes sociales y audiencias en el contexto de la Revolución digital. Correo electrónico: magaly.varas@uvm.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0016-8028>

**** Magíster en Literatura (2019) de la Universidad de Chile, misma casa de estudio obtuvo el grado de licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas (2015). Sus líneas de investigación radican principalmente en la literatura con perspectiva de género, literatura escrita por mujeres, literatura latinoamericana y caribeña, así como prácticas escritas y de expresión oral en el ámbito universitario. Desde 2019 se desempeña como docente de la asignatura de Habilidades Comunicativas, en la Universidad Andrés Bello. Correo electrónico: cony.richards@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6709-9599>



la escritura en la educación telemática, estas no han considerado el escenario pandémico. Por ello, este estudio explora la retroalimentación de la escritura universitaria en estudiantes de ciencias médicas durante la pandemia. Con un enfoque cuantitativo, la muestra consideró 341 estudiantes universitarios, a los que se les aplicó un cuestionario autoadministrado. Tras el análisis, los resultados indican lo siguiente: (a) la retroalimentación da cuenta de un proceso inicial eficiente; (b) los profesores no retroalimentarían en instancias intermedias, y (c) la retroalimentación sigue anclada en lo léxico-gramatical, prácticas similares a lo que ocurre en contextos presenciales.

Palabras clave: Escritura, estudiante universitario, ciencias médicas, pandemia, aprendizaje en línea.

Feedback in pandemic university writing. The case of students entering the medical profession in Chile

ABSTRACT

Amid the global COVID-19 pandemic, many countries, including Chile, implemented extensive lockdown measures, prompting universities to shift to remote teaching. While there has been substantial research on feedback in online education, few studies have considered the unique challenges posed by the pandemic. This research investigates the provision of feedback on university-level writing assignments for students pursuing medical sciences degrees during this unprecedented period. Using a quantitative approach, the study involved 341 university students who completed a self-administered questionnaire. The analysis of the results revealed several key findings: a) feedback processes had an effective initial phase, b) educators were less likely to provide feedback during intermediate stages, and c) feedback primarily focused on lexical-grammatical aspects, mirroring traditional face-to-face contexts.

Keywords: writing, undergraduate students, health sciences, pandemic, online learning.

Feedback na redação universitária em tempos de pandemia. O caso dos alunos que ingressam em cursos de ciências médicas no Chile

RESUMO

Durante a pandemia da COVID-19, boa parte do mundo enfrentou medidas rigorosas de isolamento, incluindo o Chile. Isso implicou que as universidades tivessem que adaptar suas aulas para o ensino a distância. Embora tenham sido conduzidas diversas pesquisas sobre feedback em educação a distância, poucos estudos abordaram o cenário pandêmico. Este estudo investiga o feedback em trabalhos de escrita de nível universitário para estudantes que estão começando suas carreiras em ciências da saúde durante esse período excepcional. Utilizando uma abordagem quantitativa, o estudo envolveu 341 estudantes universitários

que responderam a um questionário autoadministrado. A análise dos resultados revelou vários achados importantes: a) o feedback apresentou um processo inicial eficaz, b) os educadores tendem a fornecer menos feedback em etapas intermediárias e c) o feedback continua a se concentrar principalmente em aspectos léxico-gramaticais, refletindo práticas semelhantes às encontradas no ensino presencial.

Palavras-chave: escrita, estudantes universitários, ciências da saúde, pandemia, aprendizado online.

1. INTRODUCCIÓN

Entre 2020 y 2021, la mayor parte de los países del mundo se sometió a sucesivos confinamientos domésticos producto del COVID-19. En este contexto, las instituciones educativas, incluyendo las universidades, no fueron ajenas a este requerimiento; miles de profesores y más de 290 millones de estudiantes en el mundo [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020] debieron recluirse en sus hogares y desde ahí, en formato *online*, desarrollar el año lectivo, lo que se ha denominado ‘enseñanza remota de emergencia’ (Pardo & Cobo, 2020).

En este sentido, se han llevado a cabo diversos estudios sobre la enseñanza telemática en pandemia, principalmente, en dos focos: (a) respecto al aprendizaje y la enseñanza en pandemia y (b) sobre las recomendaciones en un contexto de confinamiento en el nivel escolar y universitario (por ejemplo, Cantamutto & Dambrosio, 2022; Coronado, 2020; Kin et al., 2021; Navarro et al., 2021; Pinos-Coronel et al., 2020; Schwartzman, 2020; Spector et al., 2020). No obstante lo anterior, hasta la fecha no se observan estudios centrados en los procesos de escritura que consideren particularmente el contexto pandémico, a pesar de ser uno de los principales desafíos en el ámbito escolar y universitario en Latinoamérica.

Así, en el proceso de escritura, una de las prácticas más relevantes, desde el punto de vista de los docentes, es la retroalimentación, la cual es definida como una estrategia útil “para poder hacer notar y explicar al estudiante sobre sus errores, permitir que los corrija y así lograr el aprendizaje esperado. Es decir, aplicar una evaluación formativa y un aprendizaje significativo” (Trejo, 2021, p. 80). Además, realizada entre pares posee un mayor beneficio para ellos por tres razones. Primero, ubica al estudiante en un rol más activo, produce un terreno fértil para el aprendizaje y permite a los estudiantes más aventajados relacionarse con los menos expertos (Carlino, 2008; Colombo, 2013). También, Anijovich y González (2011) sostienen que la retroalimentación

tiene como objetivo mejorar el aprendizaje y autorregularlo. En tanto, Hounsell (2008) menciona que la retroalimentación es uno de los temas que más insatisfacción producen en los estudiantes. Por su parte, Hounsell et al. (2008) señalan que esta práctica solo sería efectiva cuando se produce un circuito de retroalimentación y respuesta, que ellos describen como un bucle donde se pueden observar puntos problemáticos de la retroalimentación.

Ahora bien, en el caso de la retroalimentación en la escritura, Hattie y Timperley (2007) sostienen que resulta eficaz cuando se realiza durante textos borradores, pues así tiene un efecto relevante en las versiones finales. Asimismo, Maldonado-Fuentes et al. (2020) recomiendan practicarla durante todo el proceso, no solo en la etapa final de la entrega del producto escrito.

Esta práctica docente es relevante en todas las disciplinas durante la formación universitaria. En particular, en este estudio ponemos el foco en las carreras de ciencias médicas. Cabe destacar que la selección de los estudiantes de esta área se debió a que la investigación en esta línea se ha centrado principalmente en géneros discursivos profesionales. De acuerdo con la literatura, se pueden establecer cuatro líneas importantes de trabajo: (a) estudios centrados en la descripción de la organización retórica de géneros profesionales, principalmente del Caso Clínico (por ejemplo, Burdiles, 2016); (b) descripciones de terminología y uso de léxico en diferentes géneros discursivos de la medicina (p. ej., López & Tercedor, 2016); (c) la evaluación y la atenuación en artículos médicos (p. ej. Salager-Meyer & Alcaraz, 2003), y (d) la evaluación de la escritura de estudiantes de medicina centrado en el modo verbal (p. ej. Bitran et al., 2009). Todas estas indagaciones, en conjunto, han permitido fortalecer el conocimiento y el diseño de materiales didácticos para la formación de estudiantes en su vínculo con el campo laboral. Sin embargo, son escasos los estudios que se centren en la visión de los estudiantes respecto de la práctica de escritura, y menos aún en la retroalimentación. A partir de ello, este estudio tiene como objetivo general describir la experiencia en estudiantes de ciencias médicas respecto de la retroalimentación de la enseñanza y aprendizaje de la escritura universitaria, en contexto de pandemia y con un alcance a nivel descriptivo.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Dentro de las consideraciones teóricas pertinentes para este estudio se encuentran: (a) la conceptualización de la noción de retroalimentación y (b) cuáles serían aquellas acciones troncales que se necesitan realizar en la enseñanza de la escritura para que estas contribuyan a un aprendizaje significativo.

2.1. Cuestiones generales respecto de la retroalimentación

La retroalimentación se configura como una práctica central del proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos escenarios educativos (Trejo, 2021; Anijovich & González, 2011), sobre todo en un contexto en que no contamos con las herramientas de presencialidad a las que se estaba tan habituado en prepandemia y que, sin duda, contribuyen de manera positiva en la comprensión del comentario, de la corrección o de la sugerencia que los docentes entregan al estudiantado.

Desde 2020, el profesorado se ha enfrentado a una multiplicidad de retos a causa de la virtualización de las clases que, originalmente, tenían en su base el carácter de presencialidad. Además de adaptar los contenidos, materiales y actividades, se han tenido que repensar, también, las formas de evaluar, en esta ocasión, a estudiantes que muchas veces no se tiene la oportunidad de ver. Relacionado con lo anterior, el estudio de Barrios y Barros (2021) estableció que los docentes tuvieron desafíos arduos en los procesos evaluativos durante la virtualización. También, la investigación de Montenegro (2021) reveló que los procesos de transformación de comunicación sincrónica y asincrónica en pandemia estuvieron mediados por la brecha digital, los problemas de conectividad y las competencias digitales. En este marco, el concepto de retroalimentación, entre otros, aparece como un elemento que se debe considerar y repensar en pandemia.

Al revisar la literatura, se presentan variadas definiciones para el concepto de retroalimentación. En primer lugar, Ávila (2009) señala que la retroalimentación es un proceso a través del cual se proporciona información en relación con las competencias de una persona y, por tanto, por medio de esta logramos conocer el desempeño de quien se evalúa. Si nos posicionamos en el escenario académico, la retroalimentación es la información que indica el éxito que ha logrado un estudiante en el desarrollo de una actividad académica específica (Valdivia, 2014). Por otra parte, Anijovich y González (2011) proponen que la retroalimentación tiene por objetivo que el estudiante mejore su aprendizaje y que, además, sea capaz de efectuar una autorregulación de su aprendizaje. Sumado a lo anterior, Hounsell (2008) plantea que es una de las prácticas peor evaluadas por los estudiantes y que genera mayor insatisfacción. Además, señala que esta sería efectiva cuando se produce un circuito de retroalimentación y respuesta, vale decir, que no basta la retroalimentación por sí misma y que se debe entender como una práctica dialógica entre el profesor y el estudiante, y entre pares (Tapia-Ladino, 2014). Por su parte, Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación resulta eficaz cuando se realiza en

textos borradores, ya que se conecta directamente con las versiones finales, lo que da cuenta de un efecto significativo de la retroalimentación en el proceso y no solo en el resultado. Además, los autores reflexionan sobre la importancia que significa la retroalimentación para los estudiantes, ya que “when feedback draws attention to the regulatory processes needed to engage with a task, learners’ beliefs about the importance of effort and their conceptions of learning can be important moderators in the learning process” (2007, p. 102).

En la misma línea, Maldonado-Fuentes et al. (2020) precisan que la retroalimentación formativa debe orientarse hacia la adquisición del aprendizaje y a la mejora permanente que se espera del alumnado, lo que la diferencia de instancias sumativas en las que el foco está puesto en el producto final. Esta visión permite afirmar que la retroalimentación debería poner especial atención en cada una de las etapas que componen el proceso evaluativo, ya sea respecto de una instancia formativa o sumativa, y no solo concentrarse en el estadio final de ese proceso.

Ahora bien, estas conceptualizaciones invitan a entender la retroalimentación como un eslabón fundamental de la formación de cada estudiante. Esto último, especialmente, si la visión que se tiene del proceso educativo es la de un alumno activo en su propia formación, mientras que el docente sería un facilitador de las herramientas necesarias para que el estudiante transite esta ruta universitaria.

Expuesto lo anterior, resulta necesario indicar que la retroalimentación debe cumplir con ciertas condiciones para ser efectiva, de otra manera, lo que se entrega al estudiante respecto de su trabajo puede no ser tan útil ni significativo como se espera. Valdivia (2014) apunta, en primer lugar, al objetivo de la tarea. Toda la información que se entregue al estudiante debe tener relación con la tarea asignada y con el aprendizaje que se espera que logre. En segundo lugar, la retroalimentación debe ser constructiva, es decir, debe considerar, también, los puntos donde el estudiante logra con éxito lo que se espera y destacarse de alguna manera, ya que así se fomentará una mayor disposición para mejorar aquellos puntos en donde el docente visualice oportunidades de mejora. Una tercera característica apunta a que todo lo que le entregamos al estudiante debe ser comprensible, tanto en el lenguaje que utilicemos como en la especificidad de la información otorgada. Y, finalmente, tiene que ser oportuna. La retroalimentación debe entregarse en el momento adecuado, lo que dependerá de la tarea asignada y de los tiempos que se manejan al respecto.

2.2. La retroalimentación en la escritura académica

La escritura se configura como una práctica transversal en el contexto académico, hecho que se explica por la relevancia que tiene para todo estudiante desarrollar la habilidad de escribir ciñéndose a las normas y los parámetros que la especificidad de su disciplina requiere. Según la Unesco, la escritura es una de las siete habilidades de supervivencia para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI (Scott, 2015). Aprender a escribir, por parte de jóvenes que inician su vida académica, es un gran desafío que ocurre solo cuando factores como el tiempo, la práctica y el esfuerzo se presentan, ya que el aprendizaje de la escritura no se da de manera natural (Cassany y Morales, 2009).

Ahora bien, la retroalimentación es una herramienta que resulta de utilidad porque, entre otras cosas, propicia un estado de revisión constante del docente respecto del trabajo escrito, cuestión que, a su vez, se vincula de manera estrecha con la concepción de escritura como un proceso que implica el desarrollo de una cadena de acciones en las que se permita incorporar a la retroalimentación en el proceso (Flower y Hayes, 1981)

Los comentarios escritos se presentan como un tipo de retroalimentación habitual en contextos donde la adquisición de habilidades escritas resultan ser el centro del aprendizaje. Al respecto, Tapia-Ladino (2014) señala que los comentarios escritos posibilitan que el docente y estudiante interactúen, por un lado, en relación con el texto concebido por el estudiante y, por otro, respecto de los comentarios efectuados sobre el documento por parte del profesor. Además, resulta interesante detenerse en las finalidades de este recurso. Probablemente, uno de sus principales propósitos sea lograr que lo contenido en ese comentario resulte significativo para el estudiante y que, a su vez, lo incentive a realizar los cambios necesarios para lograr una escritura que se ciña a lo que el contexto académico solicita. Evidentemente, esto no quiere decir que sea la única herramienta de la que los profesores se sirven al momento de revisar un texto escrito por un estudiante, ya que, por ejemplo, existen otros tipos de retroalimentación que se basan en la síntesis realizada por el docente en relación con la repetición de errores cometidos por el estudiantado o el modelamiento efectuado por el profesor en torno al proceso de escritura, pero, los comentarios escritos (Tapia-Ladino, 2014) sí representan los más habituales en la práctica de la escritura.

Por otro lado, la retroalimentación de la escritura resulta eficaz dependiendo de varios factores que hay que tener presentes y de los que hay que hacerse cargo. En primer lugar, Tapia-Ladino (2014) indica que la información que se entrega a través de un comentario escrito debe ser de calidad y debe

comunicarse, necesariamente, en las distintas instancias a lo largo del proceso de escritura. De esta manera, la retroalimentación será significativa para los estudiantes, dependiendo, entre otras cosas, de la capacidad del docente para observar el desarrollo evaluativo como un proceso permanente que no se concentra, exclusivamente, en el resultado final de la tarea encomendada.

En segundo lugar, el profesor debe considerar el valor que tiene la retroalimentación en las etapas de revisión y reescritura. Agosto et al. (2022) destacan la productividad que tienen cuando un estudiante es capaz de revisar y reescribir su texto. No solo amplía sus conocimientos al respecto, sino que, también, se convierte en un sujeto capaz de diagnosticar y resolver problemas de la composición, que no se quedan exclusivamente en errores ortográficos. Por lo anterior, el que el alumno cuente con una retroalimentación efectiva en estas etapas contribuirá a un mejor desarrollo de la habilidad escrita.

En tercer lugar, la retroalimentación en la escritura debe considerar instancias entre pares, puesto que se ubica al estudiante en un rol más activo y más fértil para el aprendizaje. Además, le permite constatar que es más fácil considerar críticamente un escrito ajeno que uno propio (Carlino, 2008; Colombo, 2013).

En síntesis, estos tres componentes de la retroalimentación en la escritura cobran un rol preponderante si se realizan de manera eficaz guiados por el docente. Así, es esencial que el docente visualice la acción de retroalimentar como pieza fundamental de la adquisición de los aprendizajes relativos a la escritura académica por parte del estudiante.

3. Metodología

Expuesto lo anterior, el estudio que se presenta aquí tiene un enfoque cuantitativo no experimental transeccional de alcance descriptivo (Hernández et al., 2010; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se seleccionó este diseño, pues no fue el interés de los investigadores manipular las variables en el proceso de escritura en contexto de pandemia, sino describir lo que ocurría efectivamente. Además, el confinamiento pandémico habría dificultado el control de variables si se hubiese optado por un estudio experimental. El estudio presentado buscó observar situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente por quienes realizaron la indagación. Asimismo, este tipo de diseño permitió inferir y relacionar las variables tal como se han dado en su contexto natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El objetivo del estudio fue describir el ejercicio de la retroalimentación de la enseñanza y aprendizaje de la escritura universitaria en estudiantes de las ciencias médicas en un contexto de pandemia. En cuanto a la muestra, esta estuvo conformada por 341 estudian-

tes de primer año de ciencias médicas de una universidad chilena, que participaron en clases sincrónicas, adaptadas desde la presencialidad, durante 2020.

Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes: (a) que cursaran primer año de universidad por primera vez, (b) que hubiesen cursado el ramo de Habilidades Comunicativas Escritas o Habilidades Comunicativas durante el periodo de pandemia, y (c) que estudiaran una carrera del área de ciencias médicas. El tamaño de la muestra mínima requerida se estimó considerando los siguientes parámetros: (a) error muestral =0.05, (b) desviación estándar de =0.5, y (c) intervalo de confianza de 95 %. De esta forma, la muestra estratificada fue conformada por 341 estudiantes de las carreras de Nutrición y Dietética, Medicina, Terapia Ocupacional, Química y Farmacia, Fonoaudiología, Obstetricia, Kinesiología, y Odontología.

El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado *online* con preguntas cerradas sobre trabajos de producción textual y sus respectivos procesos de retroalimentación. Se escogió este instrumento por su versatilidad en ciencias sociales, por su facilidad para codificar y preparar su análisis, y porque requiere menor esfuerzo por parte de los participantes de la muestra. Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación con expertos en áreas de la producción escrita, con grado de magíster. Este procedimiento consideró la consulta a tres expertos, quienes recibieron y analizaron el instrumento. Para ello, evaluaron tres niveles cada dimensión, esto es: (a) claridad de los enunciados, (b) suficiencia de las preguntas por dimensión, y (c) coherencia con los objetivos. Tras estas respuestas, se analizaron sus comentarios y sugerencias y se corrigió el cuestionario. Respecto de la claridad, los expertos concordaron que esta no tenía problemas. En cuanto a la suficiencia, dos de los tres expertos consideraron que se presentaban preguntas que apuntaban a lo mismo, por lo que se sugirió eliminarlas. Por último, en la coherencia, hubo un acuerdo en que las preguntas lograban dar cuenta del objetivo del estudio. Producto de lo anterior, se disminuyó la cantidad de preguntas que consideraba inicialmente el instrumento. Así, el cuestionario quedó con cinco preguntas cerradas pensando en un circuito de tres momentos esenciales. A continuación se detallan los tres momentos y las respectivas preguntas asociadas.

A. Claridad de la consigna de la tarea

- ¿Comprendí la consigna de la tarea entregada por los profesores?
- ¿Tuve acceso a las rúbricas de evaluación antes de la entrega de mis trabajos?

B. Retroalimentación en el proceso de planificación y producción del texto

- ¿Discutí o comenté con el profesor sobre mis escritos antes de entregarlos?

- C. Modo de interacción y tipo de retroalimentación en la revisión
- *¿De qué manera los profesores retroalimentaron (comentaron) los trabajos principalmente?* (1) Sincrónica: profesor y estudiantes conectados al mismo tiempo; (2) asincrónica: con comentarios en el documento en línea; (3) asincrónica: a través de correo electrónico que envió el profesor; (4) asincrónica: a través de audio o video que envió el profesor, y (5) no recibí retroalimentación.
 - *¿Qué tipo de retroalimentación recibiste por parte de tus profesores?* (1) Sugerencias de aspectos formales (tildes, uso de puntuación, formato, etc.); (2) sugerencias respecto de la formulación de oración del texto; (3) sugerencias en cuanto a la estructura del texto (cambios en los párrafos, reorganización de información, etc.); (4) sugerencias en torno a los contenidos del trabajo (definición de conceptos, definición del diagnóstico, tratamiento de la información, etc.), y (5) no recibí retroalimentación.

El cuestionario fue aplicado de manera virtual a ocho carreras del área de ciencias médicas. Se eligió esta estrategia, ya que, de esta manera, se puede controlar la obtención efectiva de respuestas por parte de los participantes. Al inicio de la encuesta se presentó el consentimiento informado correspondiente a los estudiantes en el que se les indicaba que su participación era voluntaria y que los datos entregados eran anónimos y confidenciales. La aplicación de la encuesta tuvo un tiempo promedio de diez minutos. Tras la recolección de la totalidad de la muestra, las respuestas contestadas fueron codificadas a través de una planilla de Microsoft Excel. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico descriptivo usando el programa SPSS para obtener las frecuencias absolutas (Hernández et al., 2010).

4. RESULTADOS

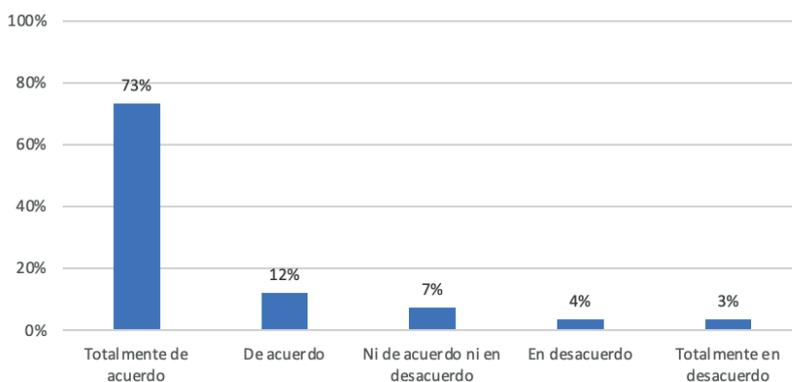
A continuación, se presentan los resultados guiados por las tres categorías indicadas en el apartado de metodología.

4.1. Claridad de la consigna

Como se ha mencionado, la retroalimentación no debería ocurrir solo al final del proceso de escritura, sino en todo el desarrollo de las tareas de escritura. Por ello, se observó la consigna de la tarea como parte del proceso de retroalimentación como señala Valdivia (2014). Esta debe ser clara para los estudiantes, por ello, se les preguntó a los estudiantes si comprendieron las consignas

de las tareas que los profesores solicitaron en los trabajos de escritura. Al respecto, los participantes indicaron altos grados de acuerdo. En específico, un 34 % indicó que estaba ‘totalmente de acuerdo’ en la claridad de la tarea, un 45 % estuvo ‘de acuerdo’, mientras que un 14 % ‘ni en acuerdo, ni en desacuerdo’, un 6 % manifestó estar en ‘desacuerdo’ y solo un 1 % indicó que estaba ‘totalmente en desacuerdo’ (ver Figura 1).

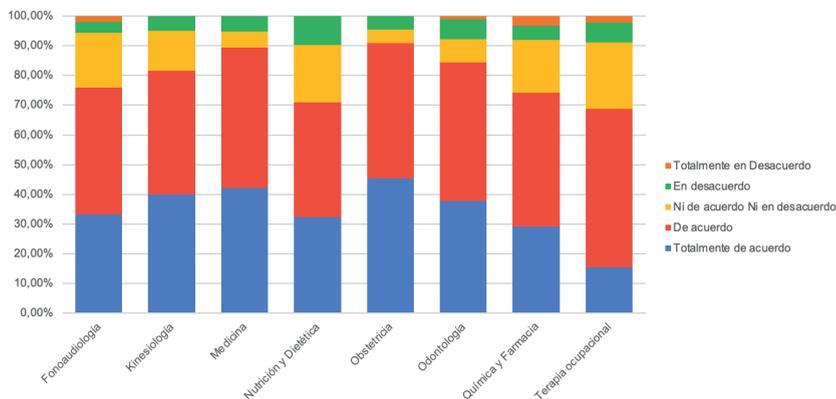
Figura 1. Grados de acuerdo en torno a la claridad de la consigna entregadas por los profesores



Estos datos muestran que la consigna dada por los profesores fue clara a pesar del contexto pandémico, lo que permite sostener que se cumplió con el primer paso de la retroalimentación, que es comprenderla como un proceso que ocurre durante todo el desarrollo de la escritura, tal como lo sostienen Valdivia (2014) y Maldonado-Fuentes et al. (2020). Esto contribuye a que el aprendizaje se logre.

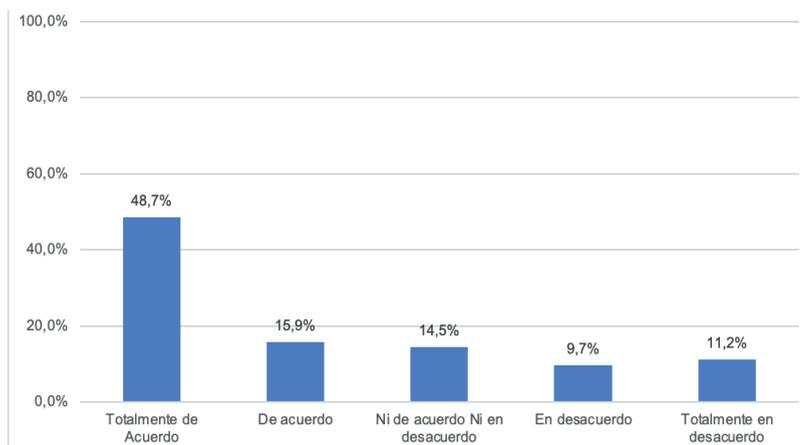
Al observar por carrera esta información, los resultados son similares en las ocho disciplinas estudiadas, aun cuando los docentes no siempre fueron los mismos para la asignatura que aborda la escritura académica. No obstante, sí hay mayores niveles de acuerdo en Medicina, Obstetricia y Odontología, que son estadísticamente significativos en relación con Terapia Ocupacional (ver Figura 2).

Figura 2. Grados de acuerdo en torno a la claridad de la consigna dependiendo de la carrera



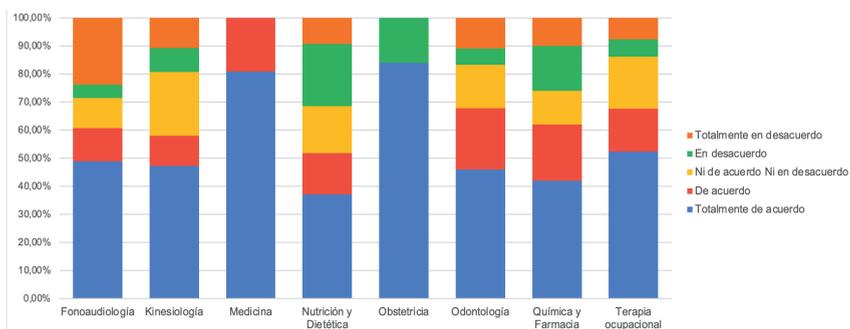
También, se les consultó a los estudiantes acerca del acceso que tuvieron a las rúbricas de evaluación antes de la entrega de sus trabajos. En esta etapa del proceso, tal como lo señalan Valdivia (2014) y Maldonado-Fuentes et al. (2020), toda la información entregada al estudiante debe tener relación con la tarea asignada y con el aprendizaje que se espera que obtenga. Esto último es muy importante para lograr que los alumnos puedan representar adecuadamente la tarea que deben ejecutar y para permitir que la retroalimentación se realice en función del aprendizaje y no solo como un momento final en la escritura. Asimismo, Tapia-Ladino (2014) destaca la importancia de comunicar de manera explícita en diferentes instancias del proceso de la escritura y no solo al final. Al respecto, al observar todas las carreras en su conjunto, un 48.7 % indicó estar ‘totalmente de acuerdo’ en que tuvieron acceso y comprendieron los criterios con los que serían evaluados, un 15.9 % estuvo ‘de acuerdo’, un 14.5 % señaló estar ‘ni en acuerdo, ni en desacuerdo’. Sin embargo, poco más del 20.9 % —considerando la suma de las opciones de ‘en desacuerdo’ y ‘totalmente en desacuerdo’— manifestó que no tuvo acceso y no comprendió la tarea (ver Figura 3).

Figura 3. *Conocimiento de la rúbrica y comprensión de la tarea a desarrollar*



Como se ha explicado, el periodo de pandemia generó desafíos nuevos, por lo que estos podrían haber afectado esta etapa, puesto que impedían que los docentes y los estudiantes pudieran dialogar fluidamente en el inicio del proceso de la tarea de escritura encomendada. En cuanto a las variaciones por carrera, en lo que respecta al conocimiento de la rúbrica, se producen diferencias interesantes. Como se aprecia en la Figura 4, los estudiantes de Medicina y de Obstetricia destacan porque presentan cerca de un 80 % de ‘totalmente de acuerdo’ al punto consultado, en cambio, las restantes seis carreras manifiestan un ‘totalmente de acuerdo’ alrededor de 40 %. Esta diferencia es estadísticamente significativa.

Figura 4. *Conocimiento de la rúbrica por carrera*



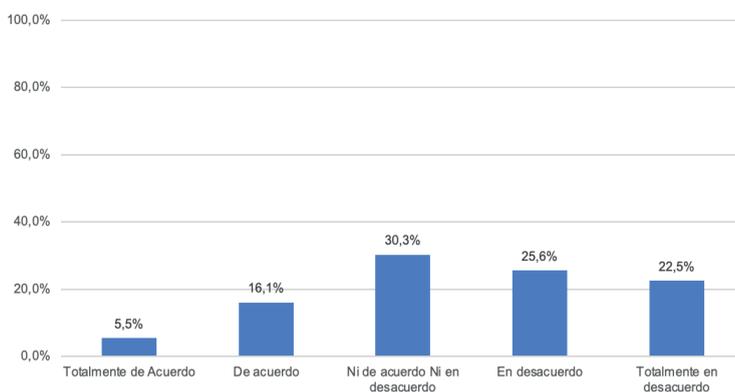
En síntesis, la dimensión de consigna de la tarea muestra altos niveles de acuerdo, por lo que se observa que los profesores inician el proceso de escritura eficazmente, entendiendo que la retroalimentación no solo estaría presente en el texto final que los estudiantes desarrollan en sus clases.

4.2. Retroalimentación en el proceso de planificación y producción del texto

En segundo lugar, en el proceso retroalimentación de la planificación y la producción del texto durante la pandemia en tareas de escritura, se les consultó a los estudiantes si declaraban haber discutido o comentado con sus profesores el desarrollo de sus trabajos antes de entregarlos. De acuerdo con la Figura 5, existe una falta de discusión con sus profesores ('en desacuerdo', 25.6 % + 'total desacuerdo', 22.5 %; 'ni en acuerdo, ni en desacuerdo', 30.3 %, 'de acuerdo', 16.1 %, y un 5.5 'totalmente en acuerdo'), lo que refleja un escenario preocupante desde el punto de vista del desarrollo de la tarea y de entenderla como parte de la retroalimentación.

En esta instancia, sería ideal potenciar más la discusión del proceso de construcción de sus trabajos, tanto con los profesores, como con sus pares.

Figura 5. Datos acerca de si se comentó o discutió el trabajo de escritura con el profesor



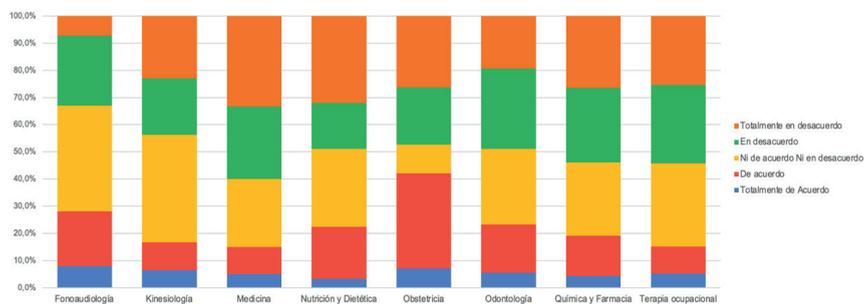
Desde la literatura revisada, este momento del proceso es clave para lograr que los estudiantes internalicen el aprendizaje acerca del proceso de la escritura (Maldonado-Fuentes et al., 2020; Hattie & Timperley, 2007). Sin embargo, la enseñanza remota de emergencia (Pardo & Cobo 2020) generó nuevas dificultades, principalmente, debido al tiempo que requería este tipo de

retroalimentación y a que los profesores debieron adaptar lo presencial a lo virtual, exigidos por la premura del tiempo.

La interacción en pandemia se vio muy afectada, ya que el contacto virtual afectó, en gran medida, la confianza y el vínculo entre el profesor y el estudiante. Esto hizo que se intensificaran los problemas de trabajar la escritura colaborativa en la enseñanza remota de emergencia, sobre todo, técnicos y comunicativos, aunque usualmente la escritura colaborativa se entiende como la que se realiza entre pares y no en relación con la interacción docente-estudiante, ya que este último influye en los procesos de escritura en el aula. En este aspecto se plantea que la colaboración del docente a través de la retroalimentación orienta las decisiones de escritura de los estudiantes. Como ejemplo, cabe mencionar el hecho de que estuviera o no encendida la pantalla, pues ambos actores se conectaban desde sus hogares, donde muchas veces existía pudor por su intimidad y privacidad, como señalan Hernández et al. (2021). Así, la virtualidad ha complejizado el momento de la retroalimentación. Este es uno de los principales desafíos que implica esta práctica durante un contexto de pandemia, desafíos que han ido asumiendo las plataformas digitales que se usan en educación, agregando la posibilidad de retroalimentar textos con video o audio.

En cuanto a la variación por carrera, en general, no se observaron diferencias importantes. Todos los estudiantes de las disciplinas de las ciencias médicas consultadas presentan niveles de acuerdo y desacuerdo similares, diferencias que no son estadísticamente significativas, como puede observarse en la Figura 6.

Figura 6. *Diferencia por carrera respecto de si se discutió con los profesores los trabajos*



Como se ha señalado, la retroalimentación es una instancia de diálogo en que se busca modelar la enseñanza de la escritura. Sin embargo, durante

la pandemia, esta práctica no se vio reflejada. Esta situación evidencia que la retroalimentación en el proceso intermedio (Tapia-Ladino, 2014) no está siendo entendida por los profesores como una instancia de aprendizaje. Adicionalmente, la falta del ‘cuerpo’ es un elemento que se suma a las dificultades del proceso, tal como señala Han (2018):

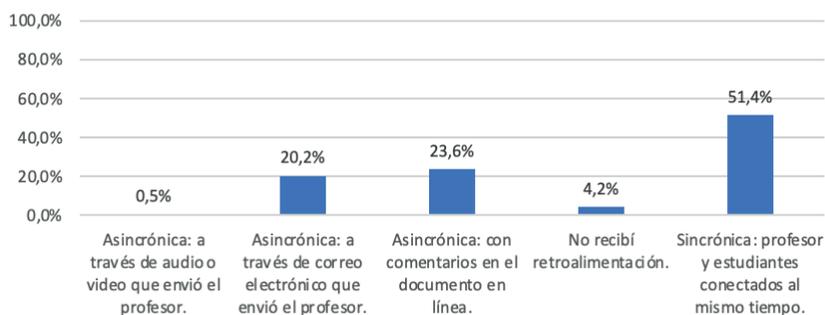
La comunicación digital es muy pobre de mirada y de voz. Los enlaces y las interconexiones se entablan sin mirada ni voz. En eso se diferencian de las relaciones y los encuentros, que requieren de la voz y de la mirada. [...] Son experiencias corporales. (Han, 2018, p.96)

La enseñanza remota de emergencia propone, entonces, nuevos desafíos que se deben asumir para el aprendizaje como para la retroalimentación de la escritura.

4.3. Modo de interacción y tipo de retroalimentación en la revisión

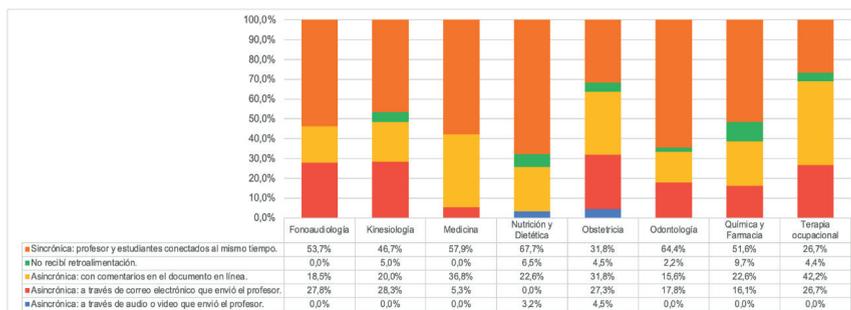
En cuanto al tercer nivel, se observó el modo de interacción en la retroalimentación. Esta acción fue muy diferente a lo que ocurre en la presencialidad. Al respecto, los estudiantes señalaron que los profesores, en su mayoría, retroalimentaban de manera sincrónica mediante la plataforma del aula virtual, a pesar de las dificultades de conexión (51.4 %) y, en segundo lugar, retroalimentaron con comentarios en los documentos en línea (23.6 %), en tercer lugar, un 20.2 % a través de correo electrónico, un 4.2 % señaló que no recibió retroalimentación y un 0.5 % indicó que el profesor le envió un video y/o audio de retroalimentación. En este sentido, no hubo una variación importante respecto de lo que se hacía en la época anterior a la enseñanza remota de emergencia, salvo por el hecho de que se comunicaran por medio de dispositivos electrónicos.

Figura 7. Modo en que los profesores retroalimentaron según los estudiantes



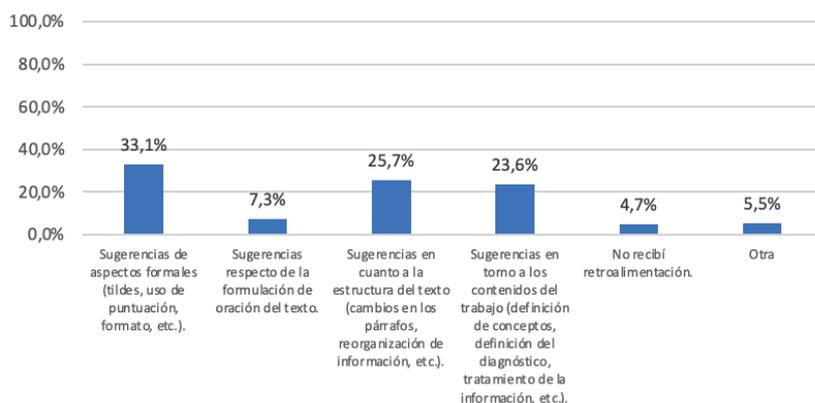
En cuanto a la variación por disciplinas, destacan con esta práctica las carreras de Nutrición y Dietética, Medicina, Odontología y Fonoaudiología, lo cual indica que los profesores realizaron un gran esfuerzo al intentar replicar la manera tradicional que se hace en modalidad presencial, que es realizar la retroalimentación con los estudiantes presentes durante este ejercicio, generando diálogo. Entonces, a pesar de las dificultades que presentaba el nuevo escenario, los profesores sí se tomaron el tiempo para retroalimentar de una forma u otra, aprovechando la conexión sincrónica.

Figura 8. Variación del modo de retroalimentación según carrera



Luego, si se analizan los datos respecto al tipo de nivel que retroalimentaron los profesores (Figura 9), los estudiantes declaran en un 33.1 % que la retroalimentación recibida aún se trata de sugerencias centradas en la forma (ortografía, puntuación, formato, etc.), un 25.7 % fueron sugerencias macroestructurales (reordenación de información, uso de párrafos equilibrados, etc.) y un 23.6 % cambios enfocados en el contenido o tipo de información, como la definición de conceptos, descripciones o similares que se proporcionaba en el documento, 7.3 % a cambios en las oraciones, 5.6 % un tipo de retroalimentación que incluía todos los niveles anteriormente indicados y un 4.7 % no recibió ninguna retroalimentación. Cabe precisar que en el cuestionario no existió la posibilidad de selección de varios tipos de retroalimentación por estudiante; en otras palabras, cada persona tenía que escoger una sola opción. Este aspecto debería mejorarse si se utilizara el cuestionario en otro estudio.

Figura 9. Tipo de retroalimentación recibida



En síntesis, el contexto de pandemia no habría cambiado la mirada de la retroalimentación en escritura desde un punto de vista del producto más que del proceso, dado que se sigue enfatizando los niveles de la exactitud lingüística (Barturkem et al., 2014). Cabe destacar que un grupo relevante (25.7 %) de estudiantes declara que los profesores se orientaron a entregar sugerencias macroestructurales.

5. DISCUSIÓN

Como se ha expuesto en los resultados, el proceso de retroalimentación en la escritura presenta algunos desafíos diferentes en la manera en que se realiza presencialmente. No obstante, pareciera ser que las dificultades continúan siendo las mismas que se han registrado en los estudios sobre retroalimentación en el periodo prepandémico (Agosto et al., 2022; Tapia-Ladino, 2014; Valdivia, 2014). En primer lugar, el inicio del proceso de diálogo con el estudiante es el acorde a lo que plantea la teoría, respecto de la importancia de este primer momento (Valdivia, 2014). En este caso, se cumple con estos criterios de manera eficiente en todas las carreras de las ciencias médicas. En segundo lugar, durante la textualización, se produce un descenso importante respecto de las interacciones de los estudiantes con los profesores, aspecto deficiente si se sigue lo planteado por Tapia-Ladino (2014) respecto de la importancia de comunicar durante todas las instancias del proceso de escritura. Por último, la modalidad y el tipo de retroalimentación, al final del ciclo, muestran que se privilegia lo sincrónico, dejando un espacio de creación importante de formas

de retroalimentar, que sea apropiado para la enseñanza remota de emergencia; no obstante, siguen muy apegados a los niveles léxicos-gramaticales.

En cuanto al primer punto, los datos analizados muestran que la claridad de la tarea y el conocimiento de la forma en que se les evaluará, se realiza adecuadamente, lo que concuerda con los planteamientos que realizan Maldonado-Fuentes et al. (2020) y Valdivia (2014). Esto permite proponer que la retroalimentación no solo es un momento que surge durante la elaboración de los textos o en el final de estos, sino que se trata de una herramienta que surge incluso cuando se entrega la consigna de la tarea, momento en el que se da cuenta del aprendizaje que se espera de los estudiantes, por ejemplo, que conozcan los tipos de textos y sus usos más frecuentes. Si los estudiantes no entienden lo que se debe hacer, en forma y propósito, difícilmente el proceso de escritura acabará con éxito. Asimismo, el aprendizaje no se logrará (Valdivia, 2014). En este sentido, los profesores que guían a los aprendientes de las disciplinas de ciencias médicas utilizan y comprenden la importancia de estos principios elementales de la retroalimentación para realizar la enseñanza de la escritura. Sin duda, es necesario plantearse que este proceso inicial debería ser incorporado en todas las tareas de escritura y en la práctica de todos los docentes. Idealmente, en el comienzo del ciclo de la retroalimentación, sería adecuado que tanto las instrucciones como las rúbricas que se socializan se centren no solo en niveles fundamentales de la escritura, sino que aborden la mayor cantidad de elementos de aprendizaje, ya que, como advierten Romero y Álvarez (2019), las instrucciones de los profesores en la presencialidad se centran más en las formalidades que en la función retórica y social de la escritura.

En el momento de la textualización (Flower & Hayes, 1981) lo anterior cambia; es decir, no se efectúa una retroalimentación eficiente durante la enseñanza remota de emergencia, a pesar de que la literatura declara esta instancia como parte esencial del diálogo que se puede presentar en la escritura de un texto académico (Tapia-Ladino, 2014). Los profesores no otorgan los espacios de discusión suficientes para los escritos de los estudiantes, lo que iría en la dirección opuesta de lo que se menciona en los estudios centrados en la retroalimentación en torno al carácter dialógico de la retroalimentación (Trejo, 2021; Hattie & Timperley, 2007; Hounsell, 2008; Maldonado-Fuentes et al., 2020). Justamente, en este aspecto radica uno de los principales desafíos que aún persisten en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en contexto de confinamiento. Pareciera ser necesario generar más instancias durante la textualización en el contexto virtualizado, aun cuando este desafío también ocurre en la presencialidad, como lo presentan parte de los resultados del

estudio de Jarpa y Becerra (2019), donde indican que la retroalimentación de textos reflexivos se da solo al final. Esta acción por parte de los docentes no estaría considerando la evidencia que se ha consolidado al respecto de que retroalimentar debe ser permanente con el estudiante.

Por último, respecto de los niveles que se retroalimentan en el proceso de escritura, aparece como el más recurrente el formato y las sugerencias léxico-gramaticales, lo que coincide con lo que ocurre en la presencialidad, según el estudio de Vásquez-Rocca & Varas (2019), quienes señalan que los profesores comentan y corrigen, principalmente, aspectos de forma, tildes, léxico, pero en menor medida van hacia niveles más avanzados. Así también concuerda con lo reportado por Basturkmen et al. (2014).

En síntesis, lo que se puede observar es que la enseñanza remota de emergencia pareciera presentar dificultades muy similares a las de la presencialidad. Esto implicó que los docentes no pudieron aprovechar, en su totalidad, el uso de herramientas digitales para lograr que el proceso de retroalimentación genere un mayor dominio de la escritura por parte de los estudiantes, por ejemplo, con el uso de textos en línea, que podría ser una buena instancia para que se genere diálogo con la retroalimentación entre pares que potencia el rol activo del estudiante y produce un terreno fértil para su aprendizaje (Carlino, 2008; Colombo, 2013). Esto plantea un desafío para los docentes quienes podrían considerar la adopción de las nuevas formas de trabajo de los estudiantes (documentos en línea, trabajos mediante redes sociales, uso de aplicaciones gamificadas, revisión de pares, entre otros), con el objetivo de fortalecer la retroalimentación durante el momento de la textualización, que se presenta como una oportunidad de mejora durante la enseñanza de la escritura en estudiantes las ciencias médicas de una universidad chilena.

CONCLUSIONES

Este estudio buscó describir el ejercicio de retroalimentación de la escritura universitaria en estudiantes de ciencias médicas en contexto de enseñanza remota de emergencia. Así, se evidenció que los desafíos persisten desde la presencialidad y la educación virtual (anterior a la pandemia). En este sentido, la enseñanza remota de emergencia presenta alternativas variadas para retroalimentar, las que se reflejan en las carreras estudiadas de las ciencias médicas.

En este contexto, se pueden esbozar tres reflexiones: La primera de ellas tiene que ver con que los profesores parecen ser conscientes de la importancia de hacer visibles y conocidas las demandas de la situación de comunicación de un escrito. Esta conceptualización de la escritura está internalizada en

los docentes, al menos, del área de ciencias médicas y posibilitaría un buen proceso de retroalimentación en la escritura en su inicio.

En segundo lugar, se le otorga relevancia y constancia a la retroalimentación en el ciclo final del trabajo, a través de la exposición de las rúbricas y de instancias de diálogo con los estudiantes de manera sincrónica, tal como ocurre en la presencialidad o en modalidad virtual en un contexto no pandémico. Sin embargo, se desaprovecha la instancia de la textualización y el descubrimiento de nuevas formas de retroalimentar los textos mediante las plataformas educativas que cada día se adaptan más a la enseñanza virtual. Al estar más solos en sus escritos durante la textualización, es importante que los docentes comprendan que esta etapa es clave en la formación y el desarrollo de la escritura, es decir, corresponde a la instancia en la que los jóvenes llevan a cabo la escritura propiamente como tal para lograr un aprendizaje significativo, por lo cual sería interesante incluir en este momento la revisión entre pares. Resulta ser esencial una retroalimentación en los tres momentos (en la comunicación de la consigna, en la planificación y textualización, y en la revisión en términos de los niveles de cambios sugeridos por los docentes) para que los estudiantes mejoren sustancialmente su aprendizaje de la escritura y la enseñanza remota de emergencia podría haberla potenciado. Cabe destacar que hubo muchos elementos contextuales que impidieron la fluidez, como por ejemplo, el pudor por su intimidad entre profesores y estudiantes, los aspectos emocionales propios del encierro, la incertidumbre y la desconcentración; en síntesis, un ambiente no propicio para el aprendizaje.

Finalmente, el proceso de retroalimentación se encuentra presente en la etapa final pero aún está anclado en niveles básicos de análisis, de aspecto y de forma. Esta práctica podría tener su explicación principalmente en dos ejes. Por un lado, pensamos que se debe a la gran cantidad de estudiantes que los cursos de escritura de las universidades tienen, por lo general. Estas suelen presentar grupos sobre los 40 alumnos, lo que impide al docente, aunque quiera, dedicar largo tiempo a sus estudiantes en la retroalimentación. Hacerlo impediría continuar con los cronogramas de actividades de aprendizajes de sus cursos. Por otro lado, falta una mayor reflexión metacognitiva de parte de los docentes para vislumbrar que la retroalimentación de los niveles superiores del texto podrían ser más beneficiosos que los superficiales. Por lo general, los profesores conocen la importancia de la retroalimentación; sin embargo, olvidan focalizarse en los niveles que generan más impacto en los estudiantes. Por lo anterior, esto requiere un esfuerzo adicional de los profesores, pues exige que se profundice en el tipo de comentarios que les entregan a sus estudiantes, de modo que se fortalezca el aprendizaje de la escritura de futuros textos. La labor,

en esta fase del proceso de escritura, estaría influida, sin duda, por la falta de diálogo en instancias previas, la cual impide que los textos en borrador sean mejorados sustancialmente. Por ahora consideramos que podrían generarse instancias de retroalimentación más formales durante la textualización y no dejar a los estudiantes a la deriva durante este proceso; de esta manera, es necesario fortalecer la retroalimentación en la textualización y buscar nuevas alternativas de retroalimentación mediadas por la tecnología, como, por ejemplo, el uso de documentos en línea en los que los comentarios sean asincrónicos y los estudiantes puedan revisarlos en cualquier momento; el enviar videos con el análisis del texto mostrando las sugerencias de textos en procesos, entre otras opciones. Todo lo anterior contribuiría a que los aprendizajes desarrollados durante la educación virtualizada sean un aporte significativo en la mejora de la escritura por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agosto, S., Mateo, M., & Sáez, D. (2022). Herramientas digitales para revisar y reescribir textos académicos. Aprendizaje eficaz con TIC en la UCM en L. Hernández (Coord.) *Jornada Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM*, (pp.234-244). Ediciones complutense.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte* [Tesis de maestría, Universidad del Valle de México].
- Barrios, T., & Barros, L. (2021). Los procesos de evaluación del aprendizaje en tiempos de pandemia. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8001–8018. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-120>
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bitran, M., Zúñiga, D., Flotts, P., Padilla, O., & Moreno, R. (2009). Mejoría en las habilidades de comunicación escrita de estudiantes de medicina: Impacto de un taller de escritura. *Revista Médica de Chile*, 137(5), 617-624. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872009000500004>
- Burdiles, G. (2016). Género Caso Clínico: Organización retórica de su macro-movida Relato del Caso en publicaciones médicas chilenas. *Revista Signos*, 49(91), 192-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000200003>

- Cantamutto, L., & Dambrosio, A. (2022). La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina). *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 59-81.
- Carlino, P. (2008). Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares, en E. Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado* (pp. 220-239). Santiago Arcos Editor.
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos, en D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 109-128). Paidós.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Coronado, A. (21 de abril de 2020). Principales retos de la orientación educativa en tiempos de pandemia. *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/21/principales-retos-orientacion-educativa-tiempos-pandemia-articulo-antonio-coronado-19154>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 363-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Han, B. C.. (2018). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill.
- Hernández, X., Pérez, A., & Juárez-Salazar, J.M. (2021). Imaginario, espacio íntimo y problemáticas. Experiencias tras el giro de lo presencial a lo virtual en profesoras universitarias en el inicio de la pandemia de la COVID-19. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 253-272.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hounsell, D. (2008). The Trouble with Feedback. New Challenges, Emerging Strategies. *Interchange*, 2, 1-10. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Interchange/spring2008.pdf
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>

- Jarpa, M., & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos*, 29(2), 364-381. <https://doi.org/10.15443/r12928>
- Kim, M., Yu, H., Park, C. W., Ha, T., & Baek, J. H. (2021). Physical education teachers' online teaching experiences and perceptions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 2049-2056. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3261>
- López Rodríguez, C.I., & Tercedor Sánchez, M. (2016). Multimodalidad y accesibilidad en recursos para el fomento de la salud. *E-aesla*, 304-316. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/29.pdf>
- Maldonado-Fuentes, A., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Montenegro, V. (2021). Procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos, una experiencia en educación superior. *Tsafiqui, Revista Científica en Ciencias Sociales*, 12(17). <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 92, 57-62. https://www.grao.com/es/producto/ensenar-a-leer-y-escribir-en-pandemia-tx092100893?fbclid=IwAR12xfjdAl3xhDMbPYqYidyBWCivlMO_c9pX8o-zSCcA7QVEITGLfAX1kRw
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (5 de marzo de 2020). *290 millones de estudiantes sin clases por el COVID-19*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/articles/290-millones-de-estudiantes-sin-clases-por-el-covid-19-la-unesco-divulga-las-primeras-cifras>
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Pinos-Coronel, P. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Romero, A. N., & Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>

- Salager-Meyer, F., & Alcaraz, M. (2003). Academic criticism in Spanish medical discourse: a cross-generic approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 96-114. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00039>
- Schwartzman, G. (2020). Formación docente para “virtualizar de emergencia”: aportes a la respuesta universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 40(2), 49-51. https://www1.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_attachs_47/documentos/111117_49-51-HI2-15-20-Covid-A.pdf
- Scott, C.L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* [Documentos de Trabajo ERF, N°. 14]. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Spector, C., Figueira, J., Miramontes, C., & Canova-Barrios, C. (2020). Enseñanza y evaluación a distancia en época de pandemia: Experiencia inicial de las Carreras de Salud de UCES. *Revista Argentina de Educación Médica*, 9, 7-18. <https://raem.afacimera.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/Rev-Raem-Sept.pdf>
- Tapia-Ladino, 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>
- Trejo, J. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco y negro*. 5(2): 20-24. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Vásquez-Rocca, L., & Varas, M. (2019). ¿Qué representaciones sociales construyen los estudiantes universitarios chilenos del área de la salud sobre la escritura multimedial y multimodal? *Revista Calidoscopio*, 17(3), 528-553. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.07>

Roles de autor: **Vásquez-Rocca, L.:** Conceptualización, Metodología, Análisis formal, investigación, Escritura borrador y revisión y edición, supervisión, administración del proyecto. **Varas, M.:** Conceptualización, Metodología, escritura borrador original, supervisión. **Richards, C.:** Metodología, Análisis formal, investigación, escritura borrador original.

Cómo citar este artículo: Vásquez-Rocca, L., Varas, M., & Richards, C. (2024). La retroalimentación en la escritura universitaria en pandemia. El caso de estudiantes ingresantes a carreras de ciencias médicas en Chile. *Educación*, XXXIII(64), 109-134. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.A001>

Primera publicación: 14 de enero de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.