UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ

CARACTERIZACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN BRINDADA AL COMPONENTE DE ESCRITURA EN LOS CURSOS DE ÚLTIMO NIVEL QUE OFRECE UN PROGRAMA DE SEGUNDA LENGUA UNIVERSITARIO

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación

Christian Alape Torres

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: LENGUAJES Y LITERATURAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2018

RESUMEN

Esta investigación da cuenta de un estudio descriptivo de métodos mixtos que tuvo como objetivo investigar las características de la retroalimentación y sus posibles efectos colaterales con respecto a la habilidad de escritura mientras se aprende inglés como lengua extranjera en una universidad pública en Colombia. Para este propósito, la fase cuantitativa tuvo en cuenta las percepciones de los estudiantes y los docentes sobre las estrategias de retroalimentación. La información se recopiló a través de una encuesta virtual aplicada a los cursos de último nivel de la institución. La fase cualitativa involucró observación, análisis de documentos y entrevistas para comprender mejor las características reales de la retroalimentación. Los resultados han revelado que hay cuatro tipos principales de retroalimentación utilizados por los maestros en sus clases: comentarios escritos a mano o corrección de errores; charla cara a cara entre el profesor y el alumno; letras o símbolos codificados en el texto con un menú de traducción; y una sesión informativa sobre la tarea con todo el grupo en conferencia. Los hallazgos sugieren que los estudiantes reconocen el uso de estrategias de retroalimentación dentro del proceso de evaluación; sin embargo, su interés se centra en la asignación o nota alcanzada y solo unos pocos entienden la retroalimentación como una oportunidad para mejorar sus capacidades de escritura. Posteriormente, se presentan algunas consideraciones sobre la naturaleza de la retroalimentación y su uso tanto en cursos de inglés como de lengua extranjera, proporcionando una base para debatir sobre los modelos de evaluación en el aula y el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura.
Palabras clave: evaluación en el aula, retroalimentación, escritura, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

This research reports on a descriptive mixed-methods study that aimed to investigate the characteristics of feedback and its possible backwash effect regarding the writing ability while learning English as a foreign language in a public university in Colombia. For this purpose, the quantitative phase took into account the perceptions of students and teachers concerning feedback strategies. The information was collected through a virtual survey applied to the last level courses of the institution. The qualitative phase involved observation, document analysis and interviews to better understand the actual features of feedback. The results have revealed that there are four major types of feedback used by teachers in their classes: handwritten comments or error correction; face-to-face chat between teacher and student; a coding system of letters written onto the assignment with a translation menu; and face-to-face debriefing about the assignment with the whole group in a lecture. Findings suggest that students recognize the use of feedback strategies within the assessment process; however, their interest is centered on the grade received, and just a few students understand feedback as an opportunity to improve their writing capacities. There follows some considerations on the nature of feedback and its use in English as a foreign language courses, providing groundwork to discuss about classroom assessment models and the development of teaching and learning practices of writing.
Keywords: classroom assessment, feedback, writing, English as a foreign language.

CONTENIDO

1. Introducción 7

1.1 Situación Problema 8

1.2 Pregunta de investigación 10

1.3. Justificación 10

1.4. Referentes investigativos 11

1.5. Objetivos 13

1.5.1 General 13

1.5.2 Objetivos Específicos 13

2. Marco Teórico 14

2.1 Evaluación 14

2.1.1 Evaluación en el aula 16

2.1.2. Evaluación de la Escritura 20

2.2. Criterios de Evaluación 22

2.2.1. Marco Común Europeo 23

2.3 Retroalimentación 24

2.3.1 La Retroalimentación en los procesos de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera 26

2.4. Efectos Colaterales o *Backwash Effect* 27

3. Metodología 30

3.1. Contexto 30

3.2. Población del estudio y Muestra 31

3.4. Diseño de Investigación 33

3.5. Herramientas de recolección de datos 35

3.6. Consideraciones Éticas 36

4. Análisis de Resultados 38

4.1. Fase 1: Datos cuantitativos 38

4.1.1. Encuestas 38

4.2. Fase 2: Datos cualitativos 55

4.2.1. Diario de Campo 55

4.2.2. Documentos 61

4.2.3. Entrevistas 66

4.2.4 Triangulación 74

5.Discusión ..... Error! Bookmark not defined.

5.1. Contextualización de resultados y conclusiones 83

5.2 Limitaciones del Estudio 88

5.3 Implicaciones Pedagógicas 89

Bibliografía 91

Anexos 102

Anexos 1. Encuesta Final Estudiantes y Docentes 102

Anexos 2. Resultados Encuestas – Tablas de Frecuencia 108

Anexos 3. Diarios de Campo 121

Anexos 4. Documentos: retroalimentación de los escritos, descriptores para la escritura brindados por la institución y descriptores generales para la escritura brindados por el MCE 136

Anexos 5. Transcripción Entrevistas 144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de retroalimentación que reconocen los estudiantes 40

Tabla 2. Tipos de retroalimentación que reconocen los docentes 41

Tabla 3. Acción que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación 41

Tabla 4. Acción que cree el docente que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación42

Tabla 5. Tipos de retroalimentación que los estudiantes consideran que han favorecido su proceso de escritura en inglés 42

Tabla 6. Tipos de retroalimentación que los docentes consideran que han favorecido el proceso de escritura en inglés de sus estudiantes 42

Tabla 7. Frecuencia de uso de los tipos de retroalimentación 49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados nacionales niveles de desempeño, módulo inglés (periodo 2012-2015)..... 10

Figura 2. Procesos de los diseños mixtos secuenciales. 33

Figura 3. Comentarios que escribo al margen del texto. 50

Figura 4. Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura. 50

Figura 5. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado. 51

Figura 6. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilides comunes en una tarea. 52

Figura 7. Me interesa buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida. 52

Figura 8. Puedo llegar a presumir si mi nota obtenida es alta y procuro revisar los errores cometidos por mis compañeros 538

Figura 9. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado 549

Figura 10. Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios. 55

Figura 11. Sólo la retroalimentacon sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios. 60

1. Introducción

El documento que aquí se presenta es el resultado de la investigación realizada en los cursos de último nivel (IV) de inglés como lengua extranjera, ofrecidos por una institución pública de educación superior colombiana. Su objetivo es evidenciar el trabajo realizado en este tipo de cursos en lo referente a la escritura y sus procesos de enseñanza en inglés. Es así que se aborda el papel de la evaluación como parte fundamental en la búsqueda de nuevas perspectivas para la enseñanza y dominio de este idioma, tal como lo han expresado diferentes medios de comunicación (De Putte, 2009; Torres, 2009) y agencias educativas como el Ministerio de Educación Nacional (2010).

Para esta investigación se estableció un enfoque teórico que permitiera entender la evaluación, y específicamente la retroalimentación, como un proceso valioso en el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés, tal como lo expresan Urquhart y McIver (2005). Estos autores afirman que la retroalimentación que reciben los estudiantes puede brindarles herramientas suficientes que aporten desde la evaluación al fortalecimiento de la habilidad de escritura. Además, autores como Stuffebeam y Shinkfield (1993) indican que dicha retroalimentación puede variar y reestructurarse según lo considere el docente, con el fin de propiciar oportunidades en las que los estudiantes puedan entender e interiorizar las faltas cometidas para evitar futuros errores. Por esta razón, resulta importante revisar qué acciones dentro del ejercicio de retroalimentación se llevan a cabo por parte de los docentes y cuáles pueden favorecer el uso correcto de instrumentos metodológicos para la enseñanza.

Para cumplir los objetivos de esta investigación se estableció un enfoque investigativo mixto, que pudiera abarcar la población seleccionada de la mejor manera y permitiera identificar no solo las prácticas y tipos de retroalimentación que reciben los estudiantes, sino que, a su vez, definiera algunas características e imaginarios que tiene la comunidad educativa al respecto. En ese sentido, se espera lograr una reflexión sobre los aportes que pueden alcanzarse para la formación de la escritura en inglésa partir del entendimiento y desarrollo de actividades propuestas para la evaluación y como en este caso, desde la retroalimentación de los ejercicios de escritura.

1.1 Situación Problema

Autores como Vélez (2003) señalan la importancia en aumento que tiene el manejo del inglés en nuestro país, debido a su constante utilización en ámbitos académicos y laborales. En esa medida, resulta primordial establecer mayores aportes en cuanto al número de hablantes y sus niveles de proficiencia en lengua, tal como lo expresa Sánchez (2012), con el fin de establecer herramientas mucho más afines con las necesidades de nuestro país. En esa medida, los diferentes gobiernos a través de sus respectivos ministerios de educación han promovido programas que buscan mejorar el nivel de los hablantes en Colombia.

Un informe entregado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) indicó que para el año 2006 el 6.5% de los estudiantes en educación superior alcanzó el nivel B+, según los parámetros establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia. Estos resultados se lograron obtener a partir de los exámenes de estado realizados durante ese año (Pruebas Saber Pro). Atendiendo a estos porcentajes, Sánchez (2013) afirma que sólo algunas instituciones de educación superior alcanzan a reportar porcentajes importantes en cuanto a dominio de lengua (11,5% en nivel B1 y 2,4% en B+), números que siguen estando por debajo de lo esperado respecto a personas con suficiencia en una lengua extranjera al nivel profesional, por lo cual, se puede esperar que la habilidad de escritura en estas poblaciones siga por debajo de la medida esperada, tal como se muestra en la figura 1.

Con el fin de dar respuesta a ese bajo rendimiento académico, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) en el año 2004. A partir de ese momento, tal como lo explican Fandiño, Bermudez y Lugo (2012), dicha estrategia se convirtió en un instrumento cuyo fin era contribuir a la mejora de la calidad de la educación, lo cual al mismo tiempo aportaría a los índices de competitividad. Sin embargo, dicho programa se enfoca principalmente en educación primaria, básica y secundaria, dejando de lado o haciendo aportes insuficientes a los estudiantes e instituciones de educación superior (Sánchez, 2013). En la actualidad, las universidades deben constituir sus propias políticas y metodologías de enseñanza, procurando establecer parámetros de calidad para su comunidad educativa (Mejía, López y Peña, 2011).

Atendiendo a los diferentes indicadores obtenidos por las pruebas de estado, se puede apreciar como un ejemplo claro, el Informe nacional Saber Pro 2012 – 2015 (2016),

cuyos resultados durante ese periodo no superaron el 12% en los niveles esperados para los estudiantes que tomaron la prueba, tal como se muestra en la figura 1. Además, este mismo informe reportó tendencias negativas en comunicación escrita y una tendencia desfavorable en las cuatro habilidades a la mayor parte de los participantes.

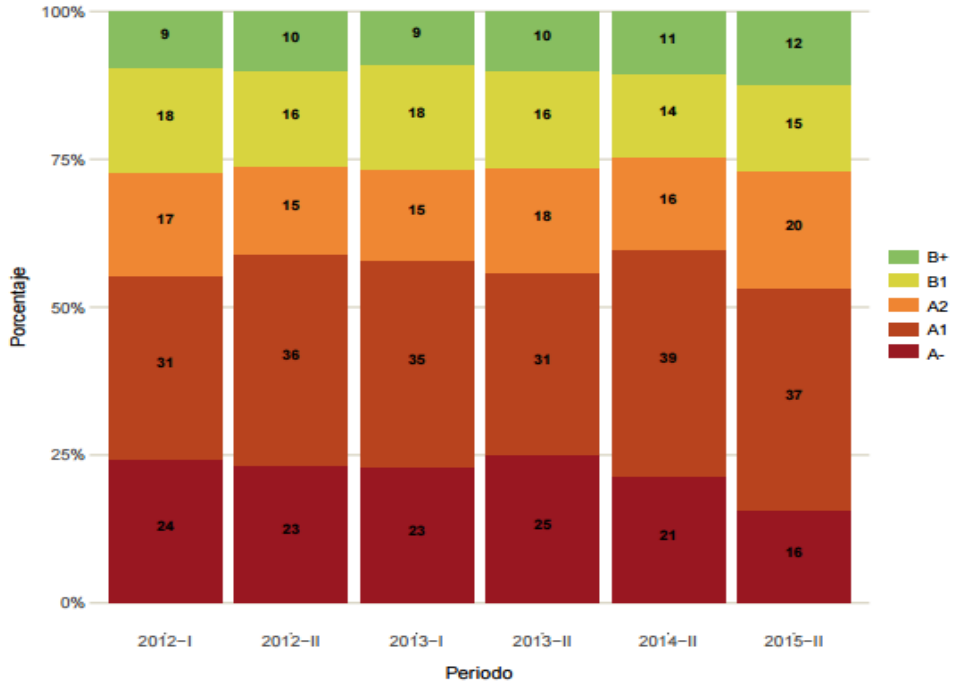


Figura 1. Resultados nacionales niveles de desempeño, módulo inglés (periodo 2012-2015).
Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)(2016).Informe nacional de resultados Saber Pro 2012 - 2015. Bogotá, Colombia: ICFES.

A partir de estos resultados, es posible identificar que, para la habilidad de escritura en inglés, los niveles con más representación poblacional son los niveles básicos de clasificación (A-, A1 y A2); en comparación, los niveles más altos (B1 y B+) presentan porcentajes muy reducidos en cada uno de los seis periodos analizados. Estos indicadores ponen en evidencia el hecho de que, al terminar los estudios de pregrado, solo una parte de los estudiantes universitarios maneja adecuadamente la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera.

Algunos investigadores se han enfocado en revisar el tipo de evaluación que se pone en práctica y la manera en que aporta a la formación de los estudiantes. Alonso, Gallo y Torres (2012) ponen en evidencia el caso de la educación bilingüe en el nivel superior, analizando el modo en que las pruebas aplicadas en nuestro país están contribuyendo a la

formación de los estudiantes universitarios, para fortalecer la habilidad de escritura académica en una lengua extranjera como el inglés; aspecto que, por su estatus dentro de la comunidad académica, se ha convertido en una herramienta comunicativa de gran importancia, tal como lo expresan Genç y Bada (2010), quienes además recalcan la necesidad de establecer criterios claves en cuanto a factores propios de la evaluación, como el diagnóstico y retroalimentación de los procesos educativos. Es precisamente este último elemento, el de la retroalimentación del proceso de escritura dentro de un marco evaluativo para la formación, el que se caracterizará en este documento.

1.2 Pregunta de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se buscó dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué tipos de retroalimentación reciben los estudiantes de una universidad pública colombiana sobre su proceso de escritura cuando se encuentran en el último curso nivelatorio de inglés como lengua extranjera? Además, resulta importante establecer los momentos escogidos por los docentes para desarrollar los ejercicios de retroalimentación; los tipos de retroalimentación más usados; los tipos de retroalimentación que resultan más efectivos en el proceso de aprendizaje; y los posibles efectos colaterales de dicho proceso. Todos los factores antes mencionados pretenden establecer una descripción clara y concisa del ejercicio de retroalimentación dentro de los cursos de inglés.

1.3. Justificación

La búsqueda de herramientas metodológicas que influyan de manera efectiva en el proceso de producción de textos en los diferentes saberes, se ha convertido en una lucha de opiniones, que hasta el momento no parece haber solucionado los problemas de fondo existentes en la construcción del conocimiento (Cassany, 1999). Por lo tanto, resulta necesario evaluar aquellos factores que influyen en los procesos específicos de enseñanza de la escritura en los cursos de inglés como lengua extranjera (Rangel y Romero, 2011). Esto es necesario para establecer ciertas claridades respecto a la retroalimentación del proceso y así poder consolidar los métodos utilizados por los docentes para la instrucción, e incluso la evaluación de esta habilidad, buscando que dichos métodos al momento de ser implementados puedan servir como herramienta de trabajo para la formación de los

estudiantes, (Bailey y Curtis, 2015). Sin embargo, es importante que además esto permita a los estudiantes desarrollar de manera autónoma su proceso de aprendizaje, pues existe la necesidad de contribuir a una formación que desemboque en procesos de retroalimentación constantes para los estudiantes y les permita determinar autónomamente sus falencias (Stiggins, Arter, Chappuis y Chappuis, 2007).

Es primordial poner de manifiesto que el campo de mayor interés en esta investigación se ubicó en aquellos contextos que involucran el aprendizaje de lenguas para el desarrollo de habilidades comunicativas, centrándose específicamente en el papel fundamental de la escritura dentro de las prácticas educativas. A su vez, es determinante identificar la forma que toma la retroalimentación como agente constante de mejoramiento en el proceso antes mencionado, convirtiéndose en un instrumento de seguimiento a las competencias de cada estudiante. Así pues, se ratifica la necesidad de escribir como parte esencial del "quehacer" académico y profesional (Carlino, 2005), dado que, al ser una actividad, funciona como ventana del conocimiento y resulta vital para la construcción y comprensión del mismo. Por lo tanto, cualquier esfuerzo encaminado al potenciamiento de ese proceso contribuirá al desarrollo de un aprendizaje significativo, que tenga como fuente primordial el trabajo autónomo que puedan lograr los estudiantes en su propia formación.

1.4. Referentes investigativos

En nuestro país, el papel de la evaluación en el proceso de escritura no ha sido pasado por alto. No obstante, existe la necesidad de investigar dicho proceso, para que sea posible determinar cuáles podrían ser las soluciones más efectivas a la hora de favorecer el proceso de escritura académica (Jurado, 2009). De esta forma, se prioriza la importancia de la escritura, entendiendo dicho proceso como una herramienta de transformación del conocimiento dentro del aula (Jurado, Acevedo, Rodríguez, Barriga y Rey, 2005). En ese sentido, es vital referenciar analíticamente el contexto en el que tiene lugar, las formas que toma y las necesidades que expresa, mientras devela los problemas de su enseñanza. En relación con esto, existe entonces una malinterpretación de la evaluación en procesos de escritura, pues se sigue pensando que la evaluación sirve para identificar fallas, lo cual refuerza la relación entre "evaluación y déficit", cuando en realidad debería servir para

retroalimentar el proceso educativo con el fin de corregir aquello que no funciona (Jurado et al., 2005).

Pérez (2013) identifica las características de la evaluación del proceso de escritura en nuestro país, destacando la importancia de establecer el tipo de retroalimentación con el que se encuentran los estudiantes. En su caso, Pérez (2013) afirma que el desempeño académico derivado de los procesos de lectura y escritura, está relacionado directamente con las fallas de las políticas públicas y la calidad de la educación del sistema actual, lo cual afecta directamente la forma en que se imparten y revisan ciertos conocimientos. Al remitirnos a la evaluación de procesos en el aula de lenguas extranjeras, se encuentran investigaciones como la de López (2008), que da cuenta de la forma en la que profesores de diferentes colegios ponen en práctica la evaluación formativa en la instrucción que brindan a sus estudiantes. Estos docentes se apoyan de la retroalimentación para replantear sus metodologías y ayudar a sus estudiantes a fortalecer sus procesos. Este proceso no solo fue constante y enriquecedor para dichos estudiantes sino también para los docentes, quienes podían monitorear el proceso de cada alumno y de esta forma proceder a una evaluación más transparente y consistente[1].

Tejada y Castillo (2010) examinan los efectos colaterales o *backwash effect* de las pruebas ECAES[2] (Examen de Calidad de la Educación Superior) realizadas por los estudiantes que finalizaban los programas académicos ofrecidos por la Universidad del Valle. Con dicha investigación, pudieron concluir, primero, que existía un desbalance entre los niveles que apuntaba destacar la prueba en cuanto a escritura en lengua materna y lengua extranjera, esto desde el análisis comparativo de la prueba genérica y la de inglés; y por otro lado, evidenciaron que la prueba generaba efectos negativos en los participantes y que era posible realizar mejoras al proceso de evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera través de un sistema evaluativo mucho más adecuado.

Teniendo en cuenta los avances realizados hasta el momento por los diferentes investigadores en materia de evaluación de la escritura, además de la evidencia presentada

[1]El 48% de los estudiantes de Licenciaturas en Lenguas que están en último año de su programa se gradúan con nivel Intermedio B2 (nivel mínimo deseado) (prueba Saber Pro 2014). El 8% de los estudiantes universitarios de programas diferentes a Licenciaturas en Lenguas se gradúan con nivel Intermedio B2 (nivel mínimo deseado) (prueba Saber Pro 2014).

[2] Actualmente conocidas como Pruebas Saber Pro

por las pruebas estandarizadas en educación superior[3]que se han aplicado en el país, resulta importante investigar la forma que toma el proceso evaluativo, y específicamente cómo la retroalimentación del trabajo realizado sobre la habilidad de escritura aporta a la formación de los estudiantes. Higgins (2000) hace especial énfasis en lo referente a la retroalimentación que se les brinda a los estudiantes, procedimiento que muchas veces se pasa por alto y que debería ofrecer a los estudiantes una reflexión más profunda de las falencias que presentan, lo que les permitiría ser conscientes de sus propias prácticas y de la forma en la que deben mejorarlas, lo cual es posible desde el trabajo de aula a partir de las investigaciones señaladas.

1.5. Objetivos

1.5.1 General

Describir los diferentes tipos de retroalimentación que reciben los estudiantes universitarios inscritos en los cursos de último nivel (IV) de inglés como lengua extranjera, en una universidad pública de Bogotá (Colombia) sobre su desempeño en el componente de escritura.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Determinar cuáles son los momentos seleccionados por los docentes para desarrollar los ejercicios de retroalimentación al proceso de escritura.
- Identificar los tipos de retroalimentación más usados por los docentes encargados de los cursos.
- Evidenciar qué tipos de retroalimentación resultan efectivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Determinar los efectos colaterales o *backwash effect* de la retroalimentación que reciben los estudiantes a partir de los productos realizados.

[3]Revisar apartado 1.1. situación problema

2. Marco Teórico

2.1 Evaluación

En gran medida la información que utiliza el cuerpo docente para modificar y direccionar sus clases proviene de las evaluaciones que tienen lugar en el aula, a partir de las cuales se toman una serie de decisiones que afectan el desarrollo de sus clases, así como a las personas involucradas en el proceso de aprendizaje (López, 2008). Antes de revisar las fuentes teóricas sobre la retroalimentación y sus diferentes tipos, es importante realizar una serie de apreciaciones sobre el término evaluación *per se*, con el fin de entender cómo la retroalimentación es un elemento esencial dentro de la evaluación y puede lograr cambios significativos dentro del proceso de aprendizaje (Roos, 2004).Resulta fundamental indicar que para el desarrollo de esta investigación el enfoque teórico que se utilizó fue el de evaluación en el aula, por consiguiente, fue desde esta perspectiva que se abordó todo el análisis del proceso de retroalimentación.

Según Gimeno y Pérez (1992) la evaluación es todo proceso por medio del cual un estudiante, un grupo de alumnos o incluso el ambiente educativo reciben atención y verificación por parte de un ente evaluador, cuyo papel es el de analizar y valorar ciertas características según una serie de criterios, para así poder emitir un juicio frente al desempeño esperado. Es importante resaltar de esta definición, la característica valorativa de la evaluación, pues es a partir de unos parámetros establecidos que se busca determinar una situación educativa que sea importante para el aprendizaje y la enseñanza.

Para Bachman (1990), los términos medida, prueba y evaluación podrían ser utilizados como sinónimos, puesto que todos hacen parte de la misma actividad. De esta manera, la evaluación se puede servir de las pruebas para obtener resultados, y así poder medir las habilidades comunicativas de los estudiantes. Lo importante, tal como lo indica este autor, es no perder de vista el objetivo de la evaluación, lo que permite que exista no solo una certificación de un conocimiento, sino que sea posible aportar positivamente a la formación del estudiante.

Autores como Picado (2001) puntualizan la evaluación como el evento de la práctica didáctica, en el cual se registra el progreso de cada alumno. Dicho momento precisa de reflexión y análisis con el fin de establecer o adecuar acciones didácticas que puedan favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. De lo anterior, resulta evidente que el proceso evaluativo se convierte en una herramienta didáctica, que ayuda al docente a constituir una idea más clara de los conocimientos que el estudiante ha adquirido; además, le ayuda a reestructurar sus prácticas para poder alcanzar las metas propuestas en términos de aprendizajes.

Para Genesee y Upshur (2010), la evaluación debe ser capaz de generar cambios significativos en cuanto a la mejoría de los diferentes programas educativos, pero más aún en la forma en que los estudiantes logran alcanzar un conocimiento. Sin embargo, para lograr esos cambios significativos es fundamental reconocer los aspectos base de la evaluación. Es así que, para estos autores, la evaluación debe: tener un propósito claro; ser capaz de recolectar la información necesaria; dar la posibilidad de interpretar la información recogida; para finalmente, permitir una toma de decisiones efectiva en cuanto a la formación esperada para los estudiantes.

Desde una perspectiva similar, Álvarez (2003) señala que la evaluación debe procurar demostrar su valor y carácter pedagógico. En ese sentido, la evaluación busca contribuir en la formación del estudiante, acomodándose a las necesidades de su contexto. Así, la evaluación cumple con una función primordial dentro de la planeación curricular y desarrollo de las temáticas de los cursos. Rangel y Romero (2011) clasifican de la siguiente manera el rol de la evaluación a partir de la función que cumple: *función pedagógica*, cuya finalidad es la de optimizar los procesos de aprendizaje; *función diagnóstica*, que busca concretar el inicio de la practica; *función motivadora*, en la que se pretende que el estudiante sea el principal gestor de su formación, gracias a la reflexión constante frente a su proceso; *función reguladora*, que permite revelar fortalezas y deficiencias en el aprendizaje para poder tomar decisiones encaminadas al mejoramiento; *función social*, en este caso la evaluación se utiliza para definir los logros alcanzados y referenciar su alcance frente a la sociedad. Por lo tanto, es a partir del análisis constante que es posible enfrentar algunos de estos aspectos relacionándolos con la evaluación realizada, procurando discernir

los verdaderos objetivos que esconde y las posibilidades de mejora que pueden llegar a presentarse durante el mismo proceso.

Para otros autores como Scriven[4] (1967) y Bolívar (1999), estas funciones pueden limitarse a solo tres: diagnóstica, formativa y sumativa. De estas categorías, las dos últimas son las que pueden llegar a confundirse a la hora de la práctica pedagógica, ya que para algunos propósitos deben utilizarse indiscriminadamente según el criterio del docente o las necesidades del alumno. Así, la evaluación formativa busca consolidar y mejorar la adquisición de aprendizajes, propendiendo por un acompañamiento constante, mientras que la evaluación sumativatiene como objetivo establecer metas que se deben alcanzar para certificar un conocimiento, en el marco de una educación eficaz y estandarizada. Es importante resaltar que, aunque ambos tipos de evaluación presentan diferencias sustanciales, llevadas a la práctica –dependiendo el uso y la forma que tome– ambas características pueden constituir un tipo de evaluación integral que se valga de diferentes herramientas, como lo indica Morales (2003). Por esta razón debemos acercarnos a la teoría de la evaluación para reconocer los postulados que desde ella se proponen.

2.1.1 Evaluación en el aula

La evaluación en el aula es un término ampliamente utilizado en el campo de la docencia. Por tal motivo, es común que se utilice indistintamente junto a otros conceptos como evaluación alternativa, evaluación pedagógica, evaluación para el aprendizaje o incluso evaluación formativa (Davison y Leung, 2009). Esos términos se enfocan en un aspecto del proceso evaluativo, demostrando que este tipo de evaluación tiene como propósito el aprendizaje del estudiante y no simplemente la valoración del conocimiento que pueda alcanzar.

Para la evaluación en el aula, un término mucho más generalizado, es más importante responder a preguntas sobre el *qué, dónde, cómo* y sobre todo el *porqué* de la evaluación (Davison y Leung, 2009). Es así que se analizan ciertas características que son propias de la evaluación en el aula, de forma tal que el docente debe tomar una serie de

[4]Scriven (1967) fue el primero en acuñar el término evaluación formativa, aunque en un principio este se refería específicamente a la evaluación de programas y no el de evaluación de procesos de aprendizaje, como se trabaja en este documento. En la actualidad, la evaluación formativa se entiende como una evaluación que se emplea durante todo un proceso y se diferencia de la evaluación sumativa que se enfoca principalmente en el resultado de un proceso de enseñanza, como lo expresan Bloom, Hastings y Manaus (1971)

decisiones que comienzan en la planeación de la evaluación y se transforman o modifican según las necesidades que se descubran durante el proceso de aprendizaje, con el fin de seleccionar la disposición más precisa en cuanto al juicio final que debe considerarse para evaluar. En ese sentido, resulta mucho más práctico entablar un proceso de retroalimentación inmediato y constructivo (Davison, 2007).

Resulta evidente que un principio fundamental para la evaluación en el aula, es el de lograr generar cambios significativos a partir de una serie de toma de decisiones que alcancen acciones apropiadas, tanto en el cuerpo docente como en el caso de los estudiantes e incluso en las esferas superiores de la comunidad educativa (Genesee y Upshur, 2010). Para tal fin, se deben tener claridades suficientes a la hora de determinar los propósitos de la evaluación, ya que esto hará posible que se pueda recolectar la información precisa a la hora de abordar las necesidades de los estudiantes. Igualmente, se hace relevante atender a una interpretación contextualizada de la situación que vive la comunidad, para encarar las disposiciones que sean fundamentales con el fin de mejorar los diferentes modelos educativos.

En ese sentido, se establecen cuatro aspectos fundamentales para la evaluación en el aula, por lo que Genesee y Upshur (2010) afirman que debe establecerse una estrategia precisa con el propósito de llevar a cabo una evaluación efectiva, cuya finalidad será la de guiar a los docentes y entidades encargadas, para que puedan: determinar la información adecuada a la hora de analizar una decisión; escoger la forma correcta de recopilar la información más relevante; dar sentido a la información recolectada, según el problema que se desea solucionar y así, lograr la decisión más acertada para el programa educativo y sus estudiantes.

Es por esta razón, que, durante la investigación, se buscó entender la evaluación formativa en el aula, no solo como una herramienta alternativa con características más informales en comparación con la evaluación sumativa, sino que además fue esencial comprender que tanto la evaluación sumativa como la formativa, pueden coexistir con el fin de alcanzar un tipo de evaluación que sea realmente significativa y que ayude a que se dé el aprendizaje. De allí que varios autores (Biggs, 1996; Hamp-Lyons, 2007; Harlen, 2005) defiendan el uso de la evaluación sumativa en el aula, ya que esta también puede ser

utilizada como herramienta para la retroalimentación, y por lo tanto significará una mejora para la enseñanza y el aprendizaje.

Para Kennedy, Chan, Fok y Yu (2008) la evaluación en el aula debe seguir un modelo que sea mucho más "inclusivo" en cuanto a la perspectiva evaluativa utilizada, lo cual permitiría que se pusieran en práctica los mismos fundamentos con los que se enseñó al estudiante. Lo anterior generaría un tipo de evaluación para el aprendizaje que contemple a la retroalimentación como un elemento clave, donde se permita al profesor determinar el tipo de evaluación que mejor se acomode al contexto social en el que se desenvuelve, fomentando oportunidades de aprendizaje realmente productivas (Harlen, 2005; Carless, 2012).

De igual forma, el rol del estudiante debe ser transformado en relación con la perspectiva tradicional ya que debe entender lo que aprende, cómo lo hace y qué necesita aprender después. Es por esto que se presentan discrepancias cuando la evaluación en el aula se encuentra inmersa en procesos educativos que buscan perpetuar sistemas anticuados de evaluación. El ideal es que se le permita al estudiante adquirir un rol mucho más activo desde la autoevaluación y la evaluación de pares, posibilitando de esta manera que la retroalimentación sea un elemento definitivo en la revisión de contenidos y metas del programa curricular que se espera alcanzar (Davison y Leung, 2009).

2.1.1.1. Evaluación en el aula en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera

Anteriormente se ha mencionado que la finalidad de la evaluación es la de generar una serie de decisiones que puedan ayudar al docente a reformular su trabajo con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes, lo que permite que desde la instrucción que tiene lugar en su clase se puedan solventar las falencias presentadas. Es precisamente desde la instrucción que Genesee y Upshur (2010) hacen claridad en cuanto al tipo de manejo que debe darse a la hora de atender a una situación determinada. Para estos investigadores, los tipos de lineamientos se pueden dividir según el cuestionamiento al que respondan, de forma que se diferencia la instrucción en cuanto a: *propósito*, dando cuenta del "para qué" se dan ciertos criterios, es decir, contemplar claramente qué se espera alcanzar; también sugieren la instrucción del *plan*, que hace referencia al "cómo" se lleva a cabo todo el proceso; y la instrucción en cuanto a las *prácticas*, que está relacionada con el "qué",

atendiendo al modelo educativo y revisando las realidades que se presentan dentro del salón de clases.

El hecho mismo de clasificar el tipo de instrucción que se quiere abordar facilita la labor del educador al momento de identificar la forma más adecuada de enfocar las necesidades del estudiantado. De esta manera, se busca determinar la forma en la cual se está dando cumplimiento a los objetivos del programa. Es en este punto en el que Genesee y Upshur (2010) hacen una aclaración en cuanto a los objetivos que pueden presentarse en el salón de clases de formación en segunda lengua o lengua extranjera. Para tal fin, se establecen los objetivos de la instrucción, en los cuales se contemplan las metas que el educador en segunda lengua espera alcanzar entre estos se enumeran:

a) Los objetivos del *lenguaje*, que en gran medida representan el fin último de la enseñanza de una segunda lengua; b) los objetivos *estratégicos*, que tienen que ver con las acciones y técnicas que pueden llegar a facilitar la adquisición de nuevos conocimientos (Chamot y O'Malley, 1987); c) los objetivos *socio afectivos*, relacionados con las actitudes y posiciones que toman los estudiantes frente al uso de la lengua y su grupo social; d) los objetivos de *carácter filosófico*, los cuales afectan las creencias y los valores del grupo; y finalmente, e) los objetivos *metodológicos*, que constituyen todas las oportunidades, experiencias y actividades que se esperan llevar a cabo durante el curso.

Para esta investigación, el trabajo se enfocó específicamente en los objetivos que tienen que ver con el lenguaje. El lenguaje debe entenderse como una serie de habilidades que deben ser funcionales al momento de ser puestas en práctica, tal como lo indican Genesee y Upshur (2010). En ese sentido, se busca que los objetivos sean compatibles con las necesidades, contexto y características de los estudiantes, de otra forma la incoherencia entre estos factores y las metas propuestas no harían más que agrandar la brecha entre el conocimiento esperado y las capacidades reales de los estudiantes. Los autores también destacan la necesidad de mostrar claramente los objetivos generales y específicos de los cursos ofrecidos, ya que de esta forma los estudiantes pueden identificar los programas que más se ajustan a sus necesidades y al desarrollo de sus habilidades.

Desde el contexto de evaluación en el aula, los ejercicios realizados en los espacios de clase ofrecen la posibilidad de recolectar información que permita determinar la practicidad, fiabilidad y validez de las actividades de valoración o evaluación.

Específicamente para la enseñanza de lenguas, esto resulta imperativo a la hora de establecer los criterios de evaluación y las metas de aprendizaje para cada nivel de enseñanza. Con esto se espera contar con las herramientas necesarias para realizar una evaluación efectiva, procurando que dicha evaluación tenga un impacto positivo frente a la formación académica de cada una de las habilidades de lengua que se espera trabajar.

2.1.2. Evaluación de la Escritura

En el campo de la evaluación se han escrito y puesto a prueba un sinfín de propuestas en relación con los procesos de escritura. Para Huot (2002) es necesario rastrear los principios de la evaluación de la escritura, con el fin de entender las bases que han regido el sistema evaluativo. Es así que se evidencia cómo la validez y la fiabilidad se han convertido en pilares de la evaluación, pero se desconoce la importancia de entender cómo se aprende a escribir. En otras palabras, se ha perdido la funcionalidad de la evaluación para examinar la habilidad real de los estudiantes en el componente escritura. Autores como Guba (1990) señalan esta visión de la evaluación de la escritura como un hecho que responde a unas leyes naturales que son inmutables, en las cuales resulta necesario identificar los rasgos fundamentales de la escritura, para luego sí proceder a su correspondiente evaluación. Otros investigadores (Hoetker, 1982; White, 1994) consideran pertinente recolectar muestras de la evaluación, ya sean exámenes, ensayos o escritos varios, que estén lo suficientemente adaptadas a la población que toma la prueba, para así llegar a ciertos acuerdos en cuanto a los criterios de la evaluación, lo cual posibilite el acercamiento a los procesos y productos reales de la escritura.

Del mismo modo, resulta valioso revisar los precedentes descritos por Morales (2003) que destacan el valor de saber qué se evalúa y cómo se lleva a cabo dicha evaluación. Este autor rescata el concepto de evaluación integral de la escritura, por lo tanto, se enfoca en desarrollar y fortalecer el proceso de escritura realizando el seguimiento del mismo, mientras que el producto final se valora en términos del ejercicio realizado previamente, y no solo en el resultado obtenido. Asimismo, Morales (2003) retoma los conceptos de fase de preparación, producción y edición que proponían Cassany (1989) y Graves (1987). En ese sentido, destaca la necesidad de un modelo holístico o de evaluación integral, que supera la brecha entre una retroalimentación con base en los textos o la simple expresión de una nota en números.

Teniendo en cuenta lo anterior, es destacable la indagación teórica que se propone en Solé (2001) para anticipar una búsqueda de prácticas innovadoras de evaluación en las que se incluyen actividades de preparación para la escritura que influyan positivamente en las dinámicas de escritura y evaluación. También están los agentes de corrección, cuya finalidad es comunicar de forma asertiva los resultados, lo cual permitirá a los estudiantes tomar conciencia según su propio desempeño, y posibilitará el reaprendizaje de los conceptos evaluados.

Trabajos más recientes han puesto en práctica muchos de los postulados presentados anteriormente, lo cual ha permitido que una evaluación más asertiva tenga lugar en las aulas. Lynch (2001) indica la necesidad de que los profesores sigan actuando como "facilitadores" de los diferentes procesos de aprendizaje, a partir de entender la evaluación como una herramienta que favorece el aprendizaje, que lo adecua y lo transforma. Por otro lado, la discusión entre fiabilidad y validez continuará redefiniendo el campo de la evaluación de la escritura, ya que aún no se establecen acuerdos en cuanto a cómo lo que se mide puede ser, por una parte, plenamente confiable frente a diferentes contextos de aprendizaje, y por otra parte, válido para establecer juicios ante un conocimiento que se basa en el proceso del estudiante, es decir, en la capacidad que tiene para construir desde la habilidad de la escritura (Cherry y Meyer, 1993).

Específicamente en la evaluación de procesos escritos en una segunda lengua, Bailey y Curtis (2015) destacan tres enfoques con los cuales es posible procurar una valoración del desempeño estudiantil. El primero en mencionar es el enfoque holístico, en el cual se evalúa el texto de forma íntegra, no se referencian apartados específicos, sino que por el contrario se establece una valoración sobre el desempeño general del estudiante. Por tal motivo, se establece una tabla de criterios que encierra apreciaciones categorizadas que direccionaran al evaluador a dar un juicio.

El segundo enfoque es corresponde a la puntuación analítica, por medio de la cual se espera lograr una calificación gracias a una variedad de categorías que revisan aspectos importantes en la construcción de un texto: contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje y mecánica del ejercicio. A través de dichas categorías se establecen puntajes que indican el desempeño del estudiante en cada uno de los aspectos del texto, valorando por separado cada uno de sus desempeños. El tercer y último enfoque que presentan estas

autoras es el de puntuación objetiva; para llevar a cabo este tipo de evaluación se señala cada uno de los errores cometidos por el estudiante y se asigna un valor al tipo de error que este pueda tener, luego se relacionan el número de palabras y el de errores cometidos con el fin de obtener una valoración cuantitativa al final del proceso.

Además de lo anterior, Bailey y Curtis (2015) presentan las pruebas de rendimiento y los ejercicios de portafolio, como ejercicios de evaluación alternativa que pueden ayudar a innovar las prácticas educativas en el aula. Para las pruebas de rendimiento se establecen escenarios en los cuales los estudiantes puedan lograr un uso práctico de la lengua en la que están siendo instruidos, en dichos ejercicios se espera alentar un efecto colateral positivo en el desempeño del estudiante. En cuanto a los portafolios, se han convertido en herramientas ampliamente utilizadas por los docentes en la enseñanza de lenguas, de modo tal que son instrumentos que recopilan los logros, avances y esfuerzos del estudiante (Paulson, Paulson y Meyer, 1991). Con los portafolios se espera que el estudiante sea capaz de evidenciar el trabajo realizado y pueda ir mejorando su nivel de destreza en la escritura de textos seleccionados.

Si bien los autores antes mencionados nos dan a conocer ciertos enfoques que pueden facilitar la evaluación y retroalimentación a los procesos de escritura, es relevante indagar la forma en la cual dichos enfoques se adaptan y ponen en práctica en cada uno de los contextos educativos que puedan presentarse, para que –desde una perspectiva de evaluación en el aula– el docente encargado pueda tomar la mejor decisión a la hora de emplear uno u otro enfoque.

2.2. Criterios de Evaluación

Antes de definir o establecer los parámetros para una evaluación adecuada en el campo de la escritura, resulta necesario entender qué es un criterio de evaluación y cómo se construye en función de la labor pedagógica que se pretende mejorar. Para esto, García (2010) indica que los criterios de evaluación son principios que permiten establecer la valoración de un sujeto que espera ser evaluado, con el objetivo de identificar qué comprende. Por tanto, resulta necesario constituir un juicio sobre sus nociones teóricas y lo que puede lograr con dichas habilidades para resolver problemas prácticos.

Cuando se trata de fijar los criterios de evaluación, García (2010) recomienda tener en cuenta tres aspectos: a) estipular qué capacidades se esperan desarrollar; b) detallar "el tipo y grado de aprendizaje" que se espera que el estudiante logre; y c) reconocer un "aprendizaje mínimo" que sirva de referencia para poder puntualizar los diferentes niveles de aprendizaje a ser evaluado. Atendiendo a lo anterior, es necesario remitirnos a los criterios propuestos en el Marco Común Europeo, pues para el caso de esta investigación estos se fijan como la estructura que brinda los lineamientos teórico-prácticos a la hora de establecer los programas curriculares y su correspondiente evaluación.

2.2.1. Marco Común Europeo

Tal como lo establece el documento propuesto por el concejo europeo[5], el Marco Común Europeo (CEF por sus siglas en inglés), es una herramienta que permite describir las habilidades que deben ser logradas por los hablantes para alcanzar ciertos niveles de suficiencia en la lengua objeto. Esto se plantea con la motivación de establecer un punto de encuentro, en cuanto al desarrollo del currículo en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir del año 2001, se han puesto en práctica los postulados presentados por este marco de referencia, permitiendo a los países de la Unión Europea establecer una serie de políticas educativas, económicas y culturales que tienen como fin facilitar el intercambio de información y, por ende, fortalecer la colaboración entre naciones. Gracias a este instrumento, los países de la comunidad europea pudieron garantizar unos estándares lingüísticos que contribuyeran a la interacción de los individuos a través de una planeación más efectiva, que resultara acorde a la situación de plurilingüismo[6] de la zona.

Tras el auge europeo de este marco de referencia, otras naciones alrededor del mundo basaron sus estándares de competencia en lenguas extranjeras según los postulados que allí se presentan. Específicamente en el caso de Colombia, cuando se establece el programa nacional de bilingüismo[7] en el periodo 2014 – 2019, se tomó como referencia el

[5] Esta iniciativa surge en el año de 1971 por la necesidad de establecer ciertos lineamientos que pudieran estandarizar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de habilidades comunicativas de los hablantes en Europa. Busca desde entonces facilitar la descripción de los niveles de proficiencia de los aprendientes de una lengua extranjera o segunda lengua (Council of Europe, 2018).

[6] A diferencia del multilingüismo, cuya base es la coexistencia de varias lenguas en un espacio determinado, el plurilingüismo tiene que ver con las competencias comunicativas y más aún con las experiencias lingüísticas del hablante cuando existen dos o más lenguas que interactúan.

[7] Tal como se establece en los "Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés", el Ministerio de Educación Nacional adoptó el Marco Común Europeo como una herramienta que permite establecer los lineamientos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en nuestro país. Al menos en lo correspondiente al campo de las lenguas extranjeras.

CEF para determinar los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, poniendo a disposición de las instituciones educativas los lineamientos necesarios para el fortalecimiento de la calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Al adoptar el CEF como una herramienta de estandarización para la enseñanza de lenguas, se logró constituir una orientación clara en cuanto a las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los estudiantes en el aprendizaje del inglés. De esta forma, se establecieron una serie de criterios que permitiera a las instituciones educativas brindar una educación de calidad, que fuera comparable con los modelos internacionales de enseñanza. Para facilitar un trabajo secuencial, que brinde paulatinamente las herramientas necesarias para el aprendizaje del inglés, se acogieron los seis niveles de desempeño que maneja el CEF, distribuyendo los diferentes criterios y niveles a través de los distintos momentos educativos. En ese sentido, se instauró que la educación básica y media estarían concentradas en el trabajo de los niveles básicos (A1, A2 y B1), mientras que los demás niveles (B2, C1 y C2) deben ser propiciados por las instituciones de educación superior.

Al instaurar criterios claros, fue posible reconocer qué debe aprender el estudiante según el nivel en el que se encuentre, por lo tanto, dicha referencia permite apreciar lo que el estudiante sabe hacer con el idioma en un contexto comunicativo determinado. Para la enseñanza de la escritura en inglés, cada uno de los niveles tiene una serie de descriptores que permiten reconocer el trabajo que debe realizarse para lograr una formación adecuada. Esto hace posible reconocer cuáles son los criterios con los que se evalúa al estudiante, evitando que se le exija más de lo que puede dar realmente, pero además permite que la evaluación sea una herramienta que realmente facilite su proceso de aprendizaje, y no se limite a valorar el conocimiento que pueda o no tener el individuo.

2.3 Retroalimentación

Se entiende como un proceso que ayuda a suministrar información sobre las competencias con las que cuenta una persona en cuanto a un conocimiento determinado. Esto permite tener claridad sobre lo que sabe y la forma como lleva el conocimiento a la práctica. Puede entenderse como un espejo que le permite a la persona visualizar su desempeño, entender sus capacidades y procurar mejorarlas (Ávila, 2009).Para

Hendrickson (1978) es posible clasificar la retroalimentación escrita en dos tipos: directa e indirecta. En la retroalimentación directa, el profesor es el encargado de señalar el error y suministrar la forma correcta de corregir la falta. Ellis (2009) recalca que el método directo, al requerir un esfuerzo mínimo del estudiante, no aporta realmente a la corrección de su trabajo y, por ende, al mejoramiento de sus procesos a largo plazo.

Por el contrario, la retroalimentación indirecta se encarga de señalar que existe un error, pero se limita a emplear una serie de códigos para que sea el estudiante el encargado de proceder a la corrección, para lo cual necesitará indagar, revisar y entender el trasfondo del error. Para autores como Ferris (2002), una retroalimentación que cuente con un sistema de códigos claro y preciso en relación a los errores cometidos, resultará de mayor provecho para los estudiantes en sus procesos futuros. De acuerdo con esta perspectiva, Cassany (2004) señala que los códigos o marcas de las que se sirven los docentes para retroalimentar los textos, tuvieron sus inicios en el trabajo realizado por maestros dedicados a la enseñanza del inglés, pero que con el paso del tiempo se ha extendido a la enseñanza de idiomas en general, convirtiéndose en una práctica común en la que se señalan los errores con una serie de marcas preestablecidas que le facilitan al estudiante darse cuenta de su desempeño.

Específicamente, en lo que se refiere a la retroalimentación de la escritura en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Hartshorn et al. (2010) destacan la importancia que tiene la retroalimentación correctiva de la escritura. Estos autores indican que una metodología basada en un aprendizaje significativo, oportuno, constante y manejable puede lograr una evidente mejoría en los procesos de escritura de los estudiantes. Es importante resaltar que, para lograr efectos positivos, es necesario establecer contextos educativos efectivos, que permitan constituir metodologías dinámicas de enseñanza y aprendizaje; de otra forma, este tipo de retroalimentación podría llegar a resultar perjudicial para las estudiantes, generando desmotivación y confusión ante los ejercicios planteados por los docentes (Truscott y Hsu, 2008).

2.3.1 La Retroalimentación en los procesos de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera

En el campo de la retroalimentación del proceso de escritura se han presentado un gran número de investigaciones. Específicamente aquellas que tienen que ver con el aprendizaje de una lengua extranjera señalan los posibles efectos negativos que se pueden derivar de ella, o evidencian la forma en que falla el docente en procurar que dicha retroalimentación sea efectiva para el proceso de aprendizaje del estudiante, como en el caso de Sheppard (1992), Polio, Fleck y Leder (1998) y Fazio (2001). Esto se conecta directamente con el enfoque docente por procurar corregir el error y complementar la retroalimentación a través de comentarios que no cumplen su objetivo. Por tal razón, autores como Truscott (2004) han establecido que en ciertos casos la retroalimentación no es solo inefectiva, sino que incluso es dañina para el desarrollo del proceso de escritura.

Por otro lado, algunos investigadores han demostrado que los efectos pueden llegar a ser positivos si se logra combinar una metodología entre la clase presencial y la retroalimentación que el estudiante recibe, lo que le permitiría entender y superar sus errores (Master, 1995; Ferris, 2006; Hyland 2003; Chandler, 2003).Teniendo en cuenta lo anterior, resulta necesario referenciar los tipos más comunes de retroalimentación entre las prácticas de los docentes dedicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo cual permitirá identificar las que tienen lugar en el contexto de investigación. Hyland y Hyland (2006) logran identificar tres tipos de retroalimentación que corresponden a las prácticas más comunes entre los docentes: la retroalimentación escrita por parte del docente, retroalimentación oral, y la retroalimentación que se logra desde el trabajo por pares y autoevaluación.

La retroalimentación escrita se concibe a través de una serie de comentarios o símbolos que deja el profesor, en lo que generalmente se tiende a señalar el error con el fin de corregir el texto. Esta práctica, como se ha mencionado anteriormente, tiene bastantes aspectos positivos y negativos que deben ser considerados, incluso se ha llegado a estudiar la forma de mitigar el tono de crítica que este tipo de retroalimentación pueda llegar a tener, como la sobredimensionada tendencia a sugerir cambios, lo cual tiene que ver específicamente con las ideas y decisiones lingüísticas que el estudiante toma (Hyland y Hyland, 2001; Hyland y Hyland, 2006).

En cuanto a la retroalimentación oral, es tal vez la que menos investigación tiene en relación con sus posibilidades pedagógicas y a lo efectiva que esta pueda resultar para mejorar el proceso de escritura del estudiante. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que cuando se realiza este tipo de retroalimentación los estudiantes más capaces utilizan las sugerencias del docente como un punto de partida, mientras los que tienen errores recurrentes tienden a seguir al pie de la letra las recomendaciones del docente (Patthey y Ferris, 1997). De este modo se han logrado enmarcar términos como el de *scaffolding*, que hace referencia a la interacción negociada (Long 1996), que puede tener lugar en un contexto de retroalimentación oral, donde estudiantes y docentes llegan a un acuerdo sobre el significado y uso de ciertas estructuras gramaticales que se traducen en mecanismos utilizados por el docente para mejorar progresivamente la calidad del texto (Weissberg, 2006).

La retroalimentación de pares se ha convertido en una herramienta sustentada por el concepto constructivista en cuanto a aprendizaje colaborativo, puesto que a través de la retroalimentación que recibe de sus compañeros el estudiante logra poner en diálogo sus decisiones e ideas para con el texto (Hirvela, 1999). Este método ha demostrado ser bastante efectivo a la hora de mejorar los procesos de escritura en otra lengua, ya que brinda un mayor grado de autonomía y control a los estudiantes, por lo que estos se ven integrados activamente en el proceso (Mendoca y Johnson 1994; Cotterall y Cohen 2003).

2.4. Efectos Colaterales o *Backwash Effect*

Son varios los autores que han trabajado alrededor del concepto de *Backwash Effect*[8](Cheng y Curtis, 2004), que en español toma el nombre de efectos colaterales. Dicho término se aplica a los posibles efectos (negativos o positivos) que puede tener la evaluación en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Hughes, 1989; Alderson y Wall, 1993; Bailey, 1996; Saville, 2000; Cheng y Curtis, 2004). Una de las posibles consecuencias podría implicar un cambio en las actitudes de estudiantes y docentes, así

[8]Los investigadores británicos de lingüística aplicada prefieren el término *washback effect*, ambos son perfectamente intercambiables y no deben representar confusión alguna en cuanto a significación, tal como lo expresan Cheng & Curtis (2004). En este documento se utilizará la expresión *Backwash Effect* de preferencia.

mismo, de directivos, padres de familia y más aún de aquellos responsables de las políticas educativas (Tejada y Castillo, 2010).

Para autores como Bachman y Palmer (1996), estos efectos colaterales pueden alcanzar dos niveles, dependiendo el campo de acción que abarque: micro o macro. Para el nivel micro, los efectos resultantes (ya sean positivos o negativos) se limitan al estadio del docente y el estudiante; es decir, se ven afectados los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando cambios en la metodología de la clase o el currículo que se plantea para su desarrollo. Desde el nivel macro, los efectos pueden causar cambios en las políticas educativas, la calidad educativa e incluso servir de referencia para la asignación de recursos. Shohamy (1993) distingue cuatro definiciones que ayudan a entender el concepto de *backwash effect*, estos son:

1. *Backwash effect* (efectos colaterales): el impacto que tienen las evaluaciones en la enseñanza y el aprendizaje.
2. *Measurement driven instruction* (instrucción dirigida desde la medición): se refiere a la noción de que la evaluación debería conducir el aprendizaje.
3. *Curriculum alignment* (alineación del currículo): se entiende como la conexión entre la evaluación, el plan de estudios y los objetivos.
4. *Systemic validity* (validación sistémica): en la cual se sugiere que la implementación constante de evaluaciones puede ayudar a mejorar el aprendizaje.

Con todos estos conceptos, Shohamy (1993) logra establecer el "modelo de retroalimentación colaborativa", en el que evidencia la necesidad de generar herramientas a partir de la retroalimentación que sirvan para revisar y modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este autor, los efectos colaterales son considerados como el enlace entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje que tiene lugar en el aula. Pearsons (1998) asegura que la evaluación puede generar efectos colaterales que permiten a estudiantes y profesores prestar atención a las habilidades comunicativas y a la forma de aprovechar las actividades que resulten beneficiosas para la formación integral. Asimismo, Pearsons (1998) hace especial énfasis en concentrar energías, no solo en el resultado esperado de la evaluación, sino en los resultados accidentales, para de esa forma instaurar nuevas vías de evaluación.

Igualmente, Messick (1996) expone en profundidad las posibilidades existentes de una evaluación que permita algún tipo de efectos colaterales positivos, concluyendo que no

se trata de procesos buenos o malos de aprendizaje, sino más bien de formas correctas o incorrectas de promover la evaluación. De esta forma, si hay más exámenes que generen efectos positivos, más posibilidades habrá que el estudiante encuentre ejemplos de la forma correcta en la que se puede comunicar en cualquiera de las habilidades de otra lengua de forma auténtica.

3. Metodología

3.1. Contexto

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes y docentes universitarios que tomaban cursos nivelatorios para cumplir con la norma correspondiente al requisito de suficiencia de lengua, específicamente en inglés. En el momento de la investigación, los estudiantes pertenecían a diferentes programas curriculares ofrecidos por la universidad. Sin embargo, es importante aclarar que no se tuvieron en cuenta estudiantes que cursaran la carrera de Licenciatura en Inglés, dadas las especificidades del programa y las diferencias sustanciales con el resto de la población en cuanto al manejo del idioma.

Teniendo en cuenta el número de estudiantes, grupos y niveles, se fijó una metodología investigativa que permitiera aprovechar al máximo el tiempo y los espacios de trabajo. En ese sentido, se seleccionó el tipo de muestreo guiado por un propósito, tal como Hernández, Fernández y Baptista (2006) referencian en cuanto a enfoques mixtos. De tal forma, se escogió una muestra aleatoria para la primera fase de la investigación y una muestra por conveniencia para la segunda parte. Esto atendiendo a que fue posible negociar el acceso a la población del estudio y la muestra escogida de estudiantes y profesores fue la que presentó mayor facilidad de acceso y provecho en cuanto a las posibilidades del investigador. Así, se trabajó con un número significativo de estudiantes y docentes durante las dos fases planteadas.

Al ser una población tan amplia, se decidió situar el trabajo en el último nivel (IV), ya que en estos cursos convergían personas que habían tenido que pasar por todos los niveles anteriores y aquellos que se limitaban al último únicamente. En ese momento se encontraban inscritos 1006 estudiantes a cargo de 18 docentes; de estos se logró una amplia colaboración para la primera parte, correspondiente a la etapa cuantitativa. Allí participaron a través de una encuesta 167 estudiantes y 11 docentes. Posteriormente, para la fase cualitativa, se seleccionaron 6 docentes que ya habían participado en la muestra anterior y se trabajó con 9 de los grupos que ellos dirigían, logrando de esta forma obtener los datos necesarios para complementar los resultados expuestos durante la primera fase.

3.2. Población del estudio y Muestra

Para el desarrollo de esta investigación se realizó un trabajo directo con estudiantes y profesores universitarios, quienes hacían parte de los últimos cursos de inglés como lengua extranjera. La institución a la que pertenecían es una universidad pública, con la cual se estableció comunicación previamente y se acordó la realización del estudio. A través de sus organismos académicos, la universidad instauró ciertos lineamientos en relación con los niveles de suficiencia en lengua inglesa como parte de los requisitos para la obtención del título universitario de los estudiantes. De esta forma, todos los estudiantes tenían que demostrar un nivel mínimo de desarrollo de sus habilidades comunicativas en inglés para poder completar sus estudios, por ser considerada la lengua más utilizada en las comunidades académicas y por lo tanto la que presentaba mayor utilidad a los estudiantes de educación superior[9].

La clasificación de los estudiantes se realizó a partir de un examen estandarizado escrito, el cual resultaba de un diagnóstico con el cual se revisó el vocabulario y el componente gramatical. Este examen determinaba el nivel por el que debían comenzar o continuar el proceso formativo los estudiantes. Una vez inscritos en los cursos, los estudiantes recibían clases presenciales con docentes certificados, quienes apoyaban a los estudiantes en completar su formación en lengua. A los docentes se les suministró un texto guía que desarrollaba los temas correspondientes al programa de cada curso dependiendo del nivel de instrucción. Teniendo en cuenta lo anterior, los cursos se ofrecían en cuatro niveles diferentes. El nivel I dirigido a aquellos estudiantes que demostraban habilidades básicas para la comunicación en inglés. Mientras que los estudiantes que clasificaban al nivel IV poseían habilidades comunicativas correspondientes a una clasificación A1-A2 en el Marco De Referencia Común Europeo (MRCE).

3.3 Enfoque de investigación

Atendiendo al objetivo de esta investigación, a los tiempos para realizarla y las posibilidades que ofrecía la muestra de docentes y estudiantes que se buscaba caracterizar y

[9]Tal como se establece en el Acuerdo 035 de 2008 del Consejo Superior Universitario.

analizar, se planteó una investigación de tipo secuencial explicatoria, enmarcada en un enfoque mixto de investigación (Creswell, 2008). De esta forma, se desarrolló una primera etapa cuantitativa que sirvió para nutrir y enfocar a través de los datos obtenidos la segunda fase correspondiente al enfoque cualitativo, es decir, se interpretaron los resultados de una primera etapa cuantitativa a través de una segunda, con métodos y resultados cualitativos, en un orden cuan → CUAL[10]. Se representó de tal modo, ya que se pretendía dar un estatus dominante a los resultados de la etapa cualitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con el fin de caracterizar en detalle la retroalimentación brindada del componente escrito en los exámenes realizados. Además, se esperaba brindar claridades en cuanto a la acepción e integración de la misma en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Este tipo de investigación se inclina hacia la interpretación de los datos obtenidos, tomando para esto una serie de herramientas que ayudan al investigador a reflexionar sobre el fenómeno en cuestión y las razones que llevan a su ocurrencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Desde esta perspectiva se abordó el ejercicio de retroalimentación, procurando analizar todos los factores que pudieran estar relacionados y revisando la mayor cantidad de especificidades presentes en dicho proceso, dando a su vez un uso adecuado a las herramientas cuantitativas y cualitativas, así como a su respectivo análisis (Valles, 1999). A continuación, se presentan algunas características del enfoque cualitativo expuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2006):

- Se fundamentan en el pragmatismo.
- Brindan una perspectiva más amplia del problema de investigación.
- Generan indagaciones más dinámicas.
- Pueden generar una mejor explicación de los datos.
- Soportan con solidez las acepciones que puedan lograrse de la investigación.

Teniendo en cuenta las posibilidades y características presentes en este tipo de enfoque, se estableció una ejecución secuencial, cuya caracterización es planteada en la figura 2 por Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas (2017). En otras palabras, se realizó todo un proceso cuantitativo que pudiera guiar la investigación en cuanto a los probables tipos de

[10] Al ser un estudio con un enfoque secuencial, se instauró un orden cuan → CUAL lo que indica que se optó por hacer uno de la fase cuantitativa en un primer momento, seguida de la cualitativa. Además, se expresa la segunda fase en mayúsculas, ya que se le dio mayor relevancia a los datos obtenidos en la parte cualitativa, mientras que los resultados de la cuantitativa sirvieron para establecer algunas claridades nivel general.

retroalimentación a los que estaban habituados estudiantes y docentes. A partir de esta primera fase se logró obtener una serie de datos que sirvieron de insumo y que dieron al investigador una imagen mucho más detallada en cuanto a la preparación de las herramientas y los posibles resultados de la fase cualitativa. Es así como se evidenciaron algunos tipos de retroalimentación que eran comunes y algunas actitudes que tomaban los estudiantes frente a los resultados obtenidos, hechos que se pudieron confirmar en la observación realizada posteriormente.

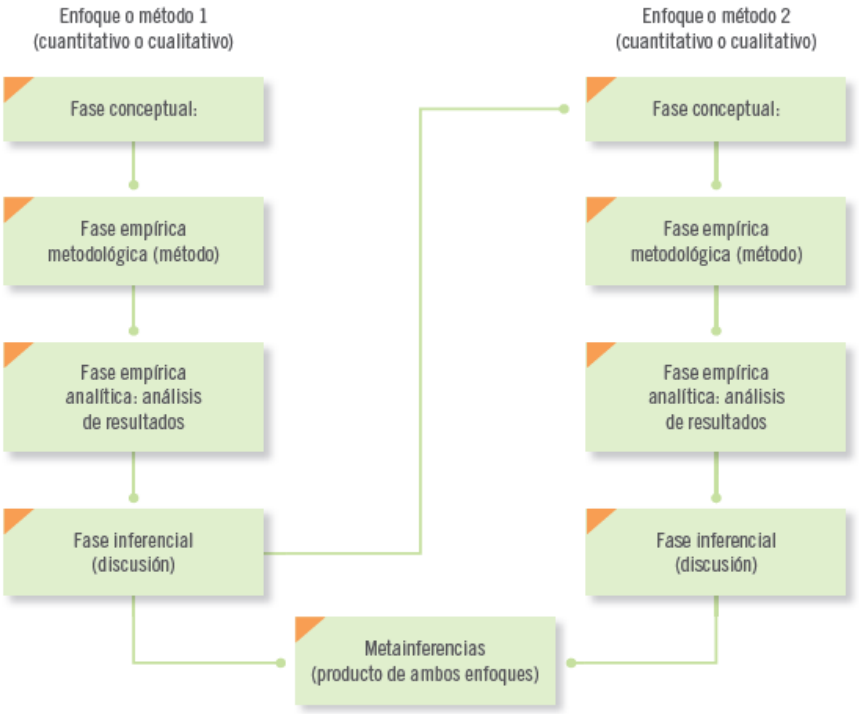


Figura 2. Procesos de los diseños mixtos secuenciales.
Fuente: Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas (2017).

3.4. Diseño de Investigación

En concordancia con el enfoque que se propuso anteriormente y teniendo en cuenta el campo de la investigación, se planteó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Para este tipo de diseño investigativo se recolectaron y analizaron datos cuantitativos en una primera instancia, para luego recolectar datos de carácter cualitativo con participantes de la misma muestra inicial (Hernándezet al., 2017). Una vez obtenidas ambas caracterizaciones, se esperaba lograr una interpretación mucho más amplia del problema a investigar, lo cual

haría posible describir las prácticas de retroalimentación en docentes y estudiantes de los cursos de inglés como lengua extranjera.

Para la primera fase se usó el enfoque cuantitativo, con el cual se establecieron algunas características específicas del fenómeno que se analizó, tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2006). Así, se lograron determinar algunas generalidades del proceso de retroalimentación de la escritura en una lengua extranjera, en términos de metodologías y efectos colaterales. De la misma forma, se consideró un estudio con diseño transversal, que ubicó la investigación en un momento específico del proceso de enseñanza-aprendizaje, durante el trabajo de la escritura en el aula y su posterior evaluación. La finalidad de esta primera parte era la de establecer la incidencia que podía tener cierta variable, en este caso la retroalimentación que entregan los docentes a sus estudiantes, y el efecto de la misma en las actitudes de los estudiantes al recibirla (Hernández, Fernández y Baptista 2006).

En un segundo momento, se utilizó una metodología cualitativa enmarcada en un diseño fenomenológico, que tal como lo indica Mertens (2005), se ajusta a experiencias individuales y que por tal razón tiene un talante mucho más subjetivista en comparación con otros datos a analizar, como es el caso de las observaciones realizadas y las entrevistas a estudiantes y docentes. Este enfoque permitió explorar las percepciones de los participantes del estudio (Bogdan y Biklen, 2003) en cuanto a cómo entienden la retroalimentación de sus productos escritos, el reconocimiento de las metodologías trabajadas por sus docentes y los efectos más comunes que estas les generan.

De esa manera fue posible esbozar ciertos imaginarios, tal como se menciona en el apartado de resultados, por medio de los cuales se identificaron, no solo los diferentes tipos de retroalimentación utilizada, sino también sus peculiaridades y potencialidades a la hora de la instrucción en lengua extranjera. Retomando lo dicho por Mertens (2005), las perspectivas individuales permitieron verificar todos los hallazgos y su funcionalidad a partir de las opiniones de estudiantes y docentes, validando así los datos obtenidos en la primera fase de la investigación y los resultados encontrados a través de las otras herramientas de recolección de datos utilizadas durante la segunda fase.

Para el desarrollo de esta investigación se adoptó el diseño propuesto por Cohen, Manion y Morrison (2003), quienes, basados en otros investigadores (Schatzman y Strauss,

1973; Spradley, 1979; Lincoln, 1985; Hitchcock y Hughes, 1995; Delamont, 1992), determinan un modelo investigativo. En este caso, se adaptó y complementó según los enfoques antes mencionados. El resultado fue un modelo consistente de once etapas:

1. Ubicar el campo de estudio (ver 3.2. Población del estudio y Muestra, párrafo 1).
2. Abordar las cuestiones éticas (ver Apartado 3.6. Consideraciones Éticas).
3. Decidir la muestra (ver Apartado 3.1. Contexto).
4. Establecer un rol y determinar la forma de acceder al contexto (ver Apartado 3.6. Consideraciones Éticas, párrafo 3).
5. Identificar informantes (ver Apartado 3.1. Contexto, párrafo 3).
6. Desarrollar y mantener relaciones en el campo (ver Apartado 3.6. Consideraciones Éticas, párrafo 4).
7. Recolectar información *in situ*(ver Apartado 3.6. Consideraciones Éticas, párrafo 4)
8. Recolectar información fuera del campo (ver apartado 4.1.1.3. Encuesta Final, párrafo 9).
9. Análisis de la información (ver apartado 4. Análisis de Resultados).
10. Dejar el campo de estudio (ver apartado 4.2.4 Triangulación, párrafo 2).
11. Escribir el reporte.

Cada una de estas 11 etapas representó un momento particular de la investigación, los cuales poco a poco fueron transformando el objetivo y las experiencias del investigador. En relación con otros diseños, es clara la variedad metodológica para abordar una investigación de este tipo. Sin embargo, la propuesta de Cohen, Manion y Morrison (2003) abarcaba una serie de posibilidades que proporcionaban herramientas suficientes para una investigación educativa en el campo de lenguas extranjeras, específicamente en lo referente a la evaluación-retroalimentación.

3.5. Herramientas de recolección de datos

Para el desarrollo de la investigación se hizo uso de varias herramientas, con el fin de tener una amplia gama de opciones a la hora de identificar las peculiaridades del proceso evaluativo. A continuación, se presentan las herramientas utilizadas:

- Cuestionarios o Encuestas: A través de una serie de preguntas, el investigador establece cuál es la posición del actor frente al objeto de estudio (Brace, 2008). Para

este caso, se diseñó un cuestionario con escala tipo Lickert[11] que permitiera dar cuenta no solo de los tipos de retroalimentación que reciben los estudiantes, sino también de la frecuencia con la que son expuestos a estos (ver anexo 1).

- Formatos de Observación: En estos formatos se consignaron todos los hechos que el investigador observó y consideró relevantes a la hora de describir el fenómeno que presenció (Hernández et al., 2017). Aquí correspondía describir el momento específico en el que los estudiantes recibían por parte del profesor la retroalimentación a sus trabajos escritos y las posibles reacciones que pudieran tener frente a este proceso (ver anexo 3).
- Documentos: Fuente fundamental para conocer los antecedentes de la investigación que permitió generar muestras de los métodos de evaluación y la respectiva retroalimentación ofrecida por los docentes (ver anexo 4).
- Entrevistas: Se estableció comunicación con estudiantes y docentes haciendo uso de una serie de preguntas y respuestas, con el fin de lograr una construcción conjunta de significados en relación con el objeto de investigación (Janesick, 2016) (Ver anexo 5).

3.6. Consideraciones Éticas

Para investigaciones de este tipo, que tienen lugar en ámbitos educativos, autores como Deyle, Hess y LeCompte (1992) han identificado cuestiones importantes que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear estudios que buscan indagar sobre la realidad que viven los participantes. En primera instancia, se plantea el dilema sobre el consentimiento informado (LeCompte y Preissle, 1993), en lo referente a la obtención de información y al uso que se le pueda dar, pues esto significaría acudir a un segundo aspecto que tiene que ver con la técnica de intervención que se adopte para la investigación, específicamente si se pretende una observación abierta o encubierta.

En el caso de la investigación realizada, y teniendo en cuenta las herramientas de recolección de datos que se utilizaron, lo más prudente fue realizar un estudio abierto en el

[11] Denominada de esta forma por el investigador Rensis Likert, quien publicó en 1932 un documento en el que detallaba su uso. Este tipo de escalas es común en investigaciones de las ciencias sociales. Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/43479/mod_imscp/content/4/escala_tipo_likert.html

que los participantes reconocieran el rol del investigador y las metas que se pretendían alcanzar al estudiar dicha comunidad. Asimismo, se acordó con docentes y estudiantes brindar un consentimiento sobre la información que deseaban divulgar, con el fin de garantizar la confidencialidad y veracidad de los datos obtenidos. Hacia el final de la investigación se presentaron los hallazgos obtenidos a los involucrados para que ellos mismos pudieran verificar que responden a la realidad y no representan un análisis errado de la información suministrada.

Con el fin de llevar a cabo un estudio lo suficientemente objetivo, el investigador se acercó a las autoridades pertinentes del programa curricular para solicitar su autorización para el desarrollo de la investigación. De la misma forma, ante los estudiantes y docentes se mantuvo clara la identidad del observado y el propósito del estudio. Cuando fue necesario asistir a las actividades propuestas por los docentes durante sus clases, se eligió una metodología de observación no participante, permaneciendo apartado del resto de los actores (estudiantes y docentes) con el fin de describir el ejercicio de retroalimentación sin causar ningún tipo de intromisión, tal como explican Hernández et al. (2017).

Finalmente, para poder llevar a cabo la recolección de los datos no solo fue necesario contactar a las directivas pertinentes, sino que también se realizó un acercamiento al cuerpo docente, dejándoles saber los objetivos de la investigación y aclarando que no se trataba de una evaluación de desempeño. Esto permitió que la comunidad en general se mostrara bastante transparente frente al trabajo realizado. Por lo anterior, fue posible efectuar varias observaciones en diferentes momentos pedagógicos y contar con el apoyo no solo de los docentes sino también de los estudiantes que cursaban los cursos.

4. Análisis de Resultados

El análisis de la información se llevó a cabo en tres momentos diferentes, atendiendo al modelo de la investigación que se escogió. Por tal motivo durante la primera fase, los datos de carácter cuantitativo se revisaron según la construcción de escalas de actitudes y tratamiento de datos que ofrecen Gil (2016) y Morales, Urosa y Blanco (2003). Adicionalmente, se trabajó con la herramienta *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), la cual brindó una serie de posibilidades a la hora de facilitar la apreciación de los datos y sus respectivos resultados.

En la segunda fase de la investigación, se utilizó el método inductivo de comparación constate, propuesto por Maykut y Morehouse (1994). Fue a partir de esa propuesta que se pudieron establecer las categorías necesarias para el análisis de los resultados, por medio de los cuales se identificaron patrones y compararon las respuestas brindadas por los diferentes actores. Finalmente, y con el fin de corroborar los hallazgos encontrados en las dos fases, se llevó a cabo la triangulación de los resultados, lo cual permitió comparar datos cuantitativos con los cualitativos a partir de las preguntas de investigación, para dar respuesta a cada uno de los interrogantes desde los detalles aportados desde cada una de las fases., tal como se muestra en el apartado 4.2.4.

4.1. Fase 1: Datos cuantitativos

4.1.1. Encuestas

4.1.1.1. Encuesta piloto

El primero de los medios para la obtención de datos de esta investigación, fue la herramienta contemplada desde el momento metodológico perteneciente al aspecto cuantitativo. En ese sentido, se diseñó una encuesta, para estudiantes, que permitiera dar un primer acercamiento a la descripción del objeto de estudio. Se generaron un total de cuatro preguntas generales, que servirían de insumo para ajustar la herramienta (encuesta final) y acceder a información mucho más detallada. Un total de 40 estudiantes y 5 docentes accedieron a responder esta encuesta. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿Ha recibido alguna vez retroalimentación a los textos producidos en los cursos de inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué tipos de retroalimentación reconoce haber recibido?
- ¿Qué hace con la retroalimentación que recibe de su texto?
- ¿Considera que los ejercicios de retroalimentación a los que ha sido expuesto hasta el momento, le ayudaron a mejorar su proceso de escritura en inglés?

Esta encuesta piloto, constituida a partir de cuatro preguntas abiertas, tenía como propósito determinar si los estudiantes reconocían qué era la retroalimentación de la escritura en sus cursos de inglés. Además, se esperaba poder apreciar la forma en que daban uso a dicha retroalimentación. Al ser una encuesta anónima, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser francos en sus respuestas con la suficiente libertad para comunicar en cada una lo que mejor les pareciera sin ninguna restricción. Esto dio la posibilidad de que el investigador pudiera agregar respuestas que no se habían considerado desde la propuesta teórica, pero que gracias a los estudiantes se pudieron estudiar. A manera de ejemplo, están las opciones que se consignan en la sección correspondiente a la pregunta "*Una vez recibo la retroalimentación de mi texto generalmente…*" donde se pudieron sugerir algunas acciones que pueden ser comunes entre los estudiantes como por ejemplo "*Si la nota obtenida no es buena, me interesa averiguar exactamente por qué*" o *"Si la valoración recibida me satisface, hago caso omiso de la retroalimentación que me da el docente"*. Esta encuesta se aplicó tanto a estudiantes como a docentes (reformulando un poco las preguntas para la encuesta de los docentes, ver tablas2, 4 y 6 en el apartado a continuación)

Al ser una encuesta de pregunta abierta, los resultados de la misma fueron variados. El análisis de las respuestas permitió establecer una segunda encuesta o encuesta final con dos versiones: una para docentes y otra para estudiantes (Ver anexo 1), cuyo objetivo era establecer información mucho más precisa, y también brindar más opciones de respuesta para la obtención de datos cuantitativos en relación con las actividades de retroalimentación en los cursos nivelatorios. Esta información proporcionó antecedentes básicos para el desarrollo de la fase de obtención de los datos cualitativos y para al análisis de los datos obtenidos.

4.1.1.2. Resultados Preliminares de la Encuesta Piloto

De la primera etapa, fue posible determinar que los estudiantes reconocen haber recibido retroalimentación a sus procesos de escritura en una lengua extranjera. Además, indicaron haber recibido varios tipos de retroalimentación como parte de la metodología de sus docentes, tal como se puede evidenciar en las tablas que se presentan a continuación.

Para la primera pregunta: ¿Ha recibido alguna vez retroalimentación a los textos producidos en los cursos de inglés como lengua extranjera? todos los encuestados aceptaron haber recibido retroalimentación a sus ejercicios de escritura, lo cual permite evidenciar que la comunidad en general reconoce el uso de la retroalimentación como una herramienta que hace parte de la evaluación. En cuanto a la segunda pregunta: ¿Qué tipos de retroalimentación reconoce haber recibido? se presentó un amplio umbral de respuestas tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tipos de retroalimentación que reconocen los estudiantes*

Tipo de retroalimentación	Número de estudiantes
Corrección de errores	12
Hablando con el docente	8
Explicación del docente	6
Matrices	5
Foros	3
Símbolos	2
Sólo la retroalimentación del trabajo sin valoración	2
Trabajo de corrección con los compañeros	1
Autoevaluación	1

Fuente: Elaboración propia

Se identificaron algunos tipos de retroalimentación como: corrección de errores, comentarios, matrices, uso de símbolos o letras, actividad de pares y foros para trabajo de la clase. Por su parte los docentes, promovieron sus metodologías de clase, mencionando precisamente tipos de retroalimentación que concordaban con las descripciones indicadas por los estudiantes, tal como se menciona previamente.

Tabla 2. *Tipos de retroalimentación que reconocen los docentes*

Tipo de retroalimentación	Número de docentes
Corrección de errores	2
Explicación del docente	1
Matrices	1
Símbolos	1

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, hubo gran variedad en cuanto a la respuesta relacionada con el uso que los estudiantes daban a la retroalimentación recibida, como se muestra en la Tabla 3. Sus respuestas demostraron que algunos no le dan mayor importancia a este tipo de actividades y procuraban revisar únicamente la valoración dada por el docente, mientras que otros indicaron que: por motivación propia o debido a las asignaciones de los profesores, realizaban la revisión correspondiente. De forma similar, los docentes dieron a conocer lo que esperan de sus estudiantes y lo que evidenciaban en sus clases como se muestra en la Tabla 4, refiriendo que solo en algunas ocasiones los estudiantes demuestran una motivación intrínseca para realizar un trabajo complementario de retroalimentación que les ayude a mejorar en la habilidad de escritura.

Tabla 3. *Acción que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación*

Acción que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación	Número de estudiantes
Reviso la nota obtenida	9
No reviso la evaluación primero me aparto y despejo	7
Presumo la nota	7
Reviso las correcciones del docente	6
Si la nota es buena no reviso los comentarios	4
Reviso la retroalimentación, pero generalmente no la entiendo	3
Me alegro si encuentro comentarios positivos	3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. *Acción que cree el docente que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación*

Acción que realiza el estudiante una vez recibe la retroalimentación	Número de estudiantes
Revisa la nota obtenida	3
Reviso las correcciones del docente	2
Si la nota es buena no revisa los comentarios	1

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta ¿Considera que los ejercicios de retroalimentación a los que ha sido expuesto hasta el momento, le ayudaron a mejorar su proceso de escritura en inglés? todos los estudiantes dijeron que la retroalimentación recibida ayudaba sus procesos. Así mismo favorecieron algunas metodologías que consideraban más pertinentes y sencillas a la hora de clarificar las falencias presentadas. Esta pregunta permitió identificar que las más mencionadas en esta sección fueron las mismas que se comentan en la segunda respuesta y que a su vez son las más utilizadas por los docentes.

Tabla 5. *Tipos de retroalimentación que los estudiantes consideran que han favorecido su proceso de escritura en inglés*

Tipo de retroalimentación	Número de estudiantes
Corrección de errores	26
Hablando con el docente	11
Explicación del docente	3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. *Tipos de retroalimentación que los docentes consideran que han favorecido el proceso de escritura en inglés de sus estudiantes*

Tipo de retroalimentación	Número de docentes
Corrección de errores	2
Explicación del docente	1
Matrices	1
Símbolos	1

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la información obtenida en esta primera indagación se diseñó la encuesta final, bajo una estructura tipo Likert que permitió establecer una escala de valores a cada una de las opciones presentadas. Adicionalmente y con el fin de precisar la descripción del proceso de retroalimentación, se incluyeron varios tipos de herramientas que permiten llevar a cabo dicha tarea. Pero además, en las preguntas posteriores se conserva esta estructura, con el fin de identificar la frecuencia con la que los estudiantes tomaban ciertas actitudes frente a la retroalimentación recibida. Igualmente, se describieron los niveles con los que cada estudiante consideraba que se podría beneficiar según los diferentes tipos de retroalimentación mencionados. Tal como en el primer esbozo, todas las preguntas se modificaron para poder ser aplicadas ante la comunidad de docentes y tener su visión frente al objeto de estudio.

4.1.1.3. Encuesta Final

Una vez realizada la primera encuesta y tomando como base teórica los aportes de Race (2012), quien recoge una serie de herramientas relacionadas con ejercicios de retroalimentación que pueden llevarse a la práctica a través de los intereses del estudiante. Fue posible establecer una versión final que contemplaba aportes de ambas poblaciones, estudiantes y docentes, lo cual permitiría establecer mayor especificidad a la herramienta. El objetivo de esta encuesta era abarcar un número mayor de estudiantes y docentes, lo que ofreció una variedad de opciones en cuanto a la retroalimentación de los procesos de escritura, para así lograr distinguir con mayor veracidad las acciones que tienen lugar dentro del aula de clases. En esta encuesta participaron un total de 167 estudiantes y 11 de los docentes encargados de estos cursos. Es de resaltar que, tanto estudiantes como docentes, hacen parte de la misma comunidad educativa, pero, además, pertenecen al mismo nivel de los cursos nivelatorios que se analizan en esta investigación.

Atendiendo a lo anterior, se plantearon enunciados que integraran los cuestionamientos de la encuesta anterior con una amplia gama de respuestas. En total se establecieron tres preguntas con una serie de opciones basadas en las respuestas obtenidas de la encuesta piloto. De la misma forma, se optó por establecer para estas preguntas una estructura tipo Likert, brindando a los encuestados la posibilidad de seleccionar el nivel de acuerdo para cada una de las situaciones, tal como se aprecia en el Anexo 1. Esta encuesta, al estar dirigida a docentes y estudiantes, tuvo que ser adaptada para cada población con el

fin de conservar la coherencia en cada interrogante. Es así como se obtuvieron las siguientes preguntas a estudiantes:

- *¿Qué tan frecuentemente ha recibido los siguientes tipos de retroalimentación a sus trabajos escritos?* Para esta pregunta se propusieron veintidós opciones de respuesta en las cuales estudiantes y docentes podían señalar la frecuencia (desde cinco rangos: *nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente y muy frecuentemente*), en la que habían recibido o impartido cada uno de esto tipos de retroalimentación.

- *"Una vez recibo la retroalimentación de mi texto generalmente"*. En relación con este enunciado, se pusieron a disposición del estudiante diecisiete posibles acciones con sus respectivos rangos de frecuencia (*nunca, raramente, ocasionalmente, frecuentemente y muy frecuentemente*). Esto con el fin de determinar la reacciones de los estudiantes ante la retroalimentación recibida.

- *De los siguientes tipos de retroalimentación ¿Qué tan bien puede llegar a usarlos con el fin de mejorar sus procesos de escritura para futuras asignaciones?* Para esta última pregunta, se utilizaron las mismas opciones que se propusieron para la primera pregunta. Sin embargo, en este caso se esperaba poder hallar el nivel de afinidad que los estudiantes creían tener con cada tipo de retroalimentación. En ese sentido, se replantearon los niveles de correlación entre el encuestado y la opción, estableciendo cuatro rangos (*no he recibido ese tipo de retroalimentación, no muy bien, bien algunas veces, muy bien*).

Las preguntas anteriores se replantearon con el fin de presentar correspondencia frente a la población de profesores. No obstante, las opciones y rangos de afinidad se mantuvieron constantes, conservando las variables que se buscaban estudiar en esta investigación. En ese sentido, las preguntas a los docentes se plantearon de la siguiente manera:

- *¿Qué tan frecuentemente ha hecho uso de los siguientes tipos de retroalimentación para los trabajos escritos?*

- *Una vez entrego la retroalimentación del texto creo que el estudiante va a:*

- *De los siguientes tipos de retroalimentación ¿Qué tan bien cree que los estudiantes pueden llegar a usarlos con el fin de mejorar su procesos de escritura para futuras asignaciones?*

Los resultados obtenidos de esta encuesta y que se presentan a continuación, se analizaron a través de la herramienta informática *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) además se tuvieron en cuenta los aportes de Gil (2016) y Morales, Urosa y Blanco (2003) en cuanto al tratamiento de datos y la construcción de escalas de actitudes. Esto implicó hacer una reflexión en cuanto a la contribución de la encuesta en el estudio y más aún en revisar los posibles aportes que brindaba la herramienta al momento de llevar a cabo la segunda parte de la investigación, haciendo hincapié en el enfoque investigativo escogido.

4.1.1.4. Resultados

4.1.1.4.1. Resultados Encuesta a estudiantes sobre la retroalimentación recibida al proceso de Escritura en los cursos de Inglés como Lengua Extranjera

Los diferentes resultados presentados a continuación muestran los aspectos más relevantes encontrados frente a los tipos de retroalimentación en el componente escrito, desde los aportes brindados por los estudiantes. Para cada uno de los ítems de la encuesta, se ha elaborado una tabla con las frecuencias y porcentajes de respuesta (las tablas 1 a 6 que conforman el Anexo 2corresponden al análisis estadístico realizado).El Anexo 2 Tabla1, muestra la frecuencia con la que los estudiantes han recibido cada tipo de retroalimentación para el componente escrito en el curso de inglés como lengua extranjera.

El 41.9% de los estudiantes encuestados afirmó que la "conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura" es el tipo de retroalimentación que se da *muy frecuentemente* para el componente escrito, seguido de los comentarios manuscritos al margen de texto de acuerdo al 32.9% de la muestra. Los informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado es el tipo de retroalimentación que se da de manera *frecuente* para la habilidad escrita de acuerdo con el 49.7% de los estudiantes, y la retroalimentación que se obtiene del profesor sobre la autoevaluación del estudiante en el momento de entregarlo.

Se puede evidenciar que tan solo un 31.7% de los estudiantes asegura haber recibido *ocasionalmente*, como retroalimentación solo "una valoración del trabajo asignado sin comentarios", así como una retroalimentación obtenida de "autoevaluar el trabajo de acuerdo a unos criterios establecidos antes de la entrega".

El Anexo 2 Tabla 2, indica la frecuencia de las acciones realizadas por los estudiantes luego de recibir la retroalimentación. La acción que *muy frecuentemente* realizan los estudiantes después de recibir la retroalimentación es alegrarse si encuentran comentarios positivos sobre el trabajo realizado, según el 37.3% de los encuestados. La segunda acción que *muy frecuentemente* realizan los estudiantes luego de la retroalimentación con un 20.9%, es considerarla una importante oportunidad para mejorar, procurando hacer ejercicios similares, para evitar cometer los mismos errores en actividades posteriores.

De acuerdo con el 61.2% de los estudiantes es frecuente que luego de recibir la retroalimentación, presten bastante atención a la valoración recibida en relación con dicha retroalimentación; además, de considerarla como una oportunidad de mejora según un 47.8% y alegrarse si hay comentarios positivos en menor medida con un 43.3%.

De manera ocasional, un 43.3% de los estudiantes asegura solicitar personalmente al docente la retroalimentación, si solo recibe la nota. Así mismo, el 50.7% de la población estudiantil encuestada asegura que nunca llegaría a presumir su nota si esta fuera alta, ni revisaría los errores cometidos por sus compañeros.

El Anexo 2. Tabla 3, señala la frecuencia con la que los estudiantes consideran que pueden llegar a usar de manera adecuada los tipos de retroalimentación ya mencionados, con el propósito de desarrollar sus procesos de escritura. De acuerdo con esto, se observa que los "comentarios manuscritos al margen del texto" y "la conversación cara a cara con el profesor" son los tipos de retroalimentación que podrían usarse *muy bien* para mejorar las habilidades escritas según un 40.1%, seguidas de la explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de clase con un 37.7% de estudiantes.

El 66.4% afirma que los "informes en clase sobre el desempeño general del trabajo" pueden emplearse *bien* algunas veces, así como las "conversaciones cara a cara con el profesor designado" de acuerdo al 54.5%. Dentro de los tipos de retroalimentación que los estudiantes consideran no muy útil para el desarrollo de su proceso de escritura, se

encuentran: solo la "valoración del trabajo, sin comentarios" con un 37.1% y la "retroalimentación sin valoración, seguida de una autoevaluación con criterios establecidos" con un 35.3%. Finalmente, un 23.9% afirma no haber recibido "hojas anexas al trabajo escritas a mano" ni "editadas digitalmente".

4.1.1.4.2. Resultados encuesta a docentes sobre la retroalimentación recibida al proceso de escritura en los cursos de Inglés como Lengua Extranjera

A continuación, se muestran los rasgos más importantes encontrados dentro de la población docente frente a los tipos de retroalimentación de los procesos de escritura. El Anexo 2. Tabla 4, registra la frecuencia con la que los docentes usan cada tipo de retroalimentación en el proceso de escritura de inglés como lengua extranjera.

Se evidencia que tan solo un 18.2% de los encuestados afirma realizar "comentarios que escribo al margen del texto" y "conversación cara a cara con el estudiante" como formas *muy frecuentes* de retroalimentación. Adicionalmente, "los informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado" y el uso de "números o códigos escritos en el trabajo" son los tipos de retroalimentación que *frecuentemente* emplean los docentes para el componente escrito con un 54.5%, seguido de "realizar una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado". Le sigue la "retroalimentación entre compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares" con un 45.5% cada uno. Se observa que un 45.5% de los docentes afirma no haber utilizado "correos electrónicos enviados a todo el grupo". Por lo que se intuye que es la forma de retroalimentación menos manejada dentro del componente escrito.

Considerando que se tienen 22 formas de retroalimentación dentro de esta evaluación para el componente escrito, es probable que los docentes lleguen a usar *ocasionalmente* varios tipos de retroalimentación. Sin embargo, se muestra que "solo la retroalimentación sin valoración, luego pido autoevaluar el trabajo según una asignación de criterios", es la forma de retroalimentación que la mayoría de docentes (63.6%) emplea de forma *ocasional*, seguida del uso de "hojas adjuntas al trabajo escritas a mano", el "debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo" y "la publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual" con un 54.5% de los docentes.

En el Anexo 2. Tabla 5, se presenta la frecuencia que tienen los docentes frente a algunas expectativas de acción por parte de los estudiantes luego de recibir la

retroalimentación. Para este caso se evalúan 17 acciones que los docentes podrían creer que los estudiantes realizan luego de la retroalimentación. Se observa que un 18.2% de los docentes piensa que los estudiantes van a "hacer caso omiso de la retroalimentación, si la valoración los satisface" con una tendencia *muy frecuente*.

El 45.5% de los encuestados considera que es *frecuente* que algunos estudiantes se sientan "frustrados dependiendo de la valoración asignada", que lleguen a "presumir su valoración si esta es alta" que "revisen los errores de sus compañeros", además que "haya interés por buscar aclaraciones de la retroalimentación recibida" y que "los estudiantes cometan errores similares en la siguiente asignación aun cuando revisaron la retroalimentación dada".

De forma *ocasional*, un 81.8% de los docentes cree que el estudiante va a "interesarse en averiguar el porqué de su valoración si esta no es buena", y un 72.7% considera que el estudiante va a "prestar bastante atención a la nota que recibió en relación con la retroalimentación entregada". "Analizar la nota con respecto al esquema de criterios" y "considerar que la retroalimentación tiende a la crítica, perdiendo interés en este tipo de asignaciones", son acciones que el 45.5% de los docentes cree que se da raramente.

Tan solo un 27.3% de los encuestados cree que los estudiantes "nunca presumirían su valoración si esta es alta" y que "nunca procurarían revisar los errores cometidos por sus compañeros". "Estar a la defensiva y tener un plan de acción en cuanto a cómo usar la retroalimentación", son otras acciones que el 18.2% de los maestros considera que nunca harían los estudiantes después de obtener su retroalimentación.

El Anexo 2. Tabla 6, muestra la frecuencia con la que los docentes consideran qué tan bien los estudiantes pueden llegar a emplear los diferentes tipos de retroalimentación, para mejorar sus habilidades de escritura en futuras asignaciones. Un 27.3% cree que "realizar una matriz en la que se muestra lo que se espera de cada aspecto de la asignación" y "tener una conversación cara a cara entre estudiante y profesor" son formas de retroalimentación que podrían llegar a ser usadas *muy bien* para mejorar los procesos de escritura.

Los tipos de retroalimentación que el 63.6% de los docentes considera que puede ser usado *bien algunas veces*, son los "informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado" y "el debate cara a cara con todo el grupo". De igual forma, el mismo

porcentaje de profesores cree que “dar solo una valoración sin comentarios” y “dar solo la retroalimentación sin valoración” son tipos de retroalimentación que no pueden usarse muy bien para el desarrollo de habilidades escritas en futuros trabajos. Finalmente, el 36.4% de los encuestados manifiesta *no haber dado como retroalimentación* las “charlas informales con otros profesores en los pasillos o alrededores de la universidad”, ni “solicitar la comparación de trabajos entre compañeros de clase de manera informal antes de la entrega”.

4.1.1.4.3. Análisis Encuestas

La encuesta fue aplicada a once (11) docentes y ciento sesenta y siete (167) estudiantes de los últimos cursos de inglés como lengua extranjera. Los datos obtenidos después de la aplicación de las encuestas ya descritas, fueron procesados, organizados, codificados y tabulados estadísticamente haciendo uso del software estadístico SPSS.

Se ha hecho un procesamiento estadístico básico, calculando las frecuencias de respuesta y el porcentaje de estas. Además, se ha calculado la moda de cada uno de los datos, es decir, el valor que más se repite para cada uno de los tipos de retroalimentación. Dicho valor se puede observar en la última columna de las tablas 8 a 13 en el Anexo 2 se codificó cada una de las categorías de respuesta de acuerdo con una numeración como se observa en la Tabla 7 que se muestra a continuación (dicha configuración aplica para la moda determinada en cada tabla).

Tabla 7. *Frecuencia de uso de los tipos de retroalimentación*

Categoría	Código
Nunca	1
Raramente	2
Ocasionalmente	3
Frecuentemente	4
Muy frecuentemente	5
No he dado o no he recibido este tipo de retroalimentación	1
No muy bien	2
Bien algunas veces	3
Muy bien	4

Fuente: Elaboración propia

Los “comentarios manuscritos al margen del texto” y la “conversación cara a cara entre el estudiante y el profesor” son los tipos de retroalimentación que los estudiantes consideran que reciben *muy frecuentemente*. Sin embargo, como se observa en las figuras 3 y 4, el porcentaje de estudiantes que percibe dichos tipos de retroalimentación como *muy frecuente* es mucho mayor que el porcentaje de docentes que asegura usarlos, ya que el 45.5% de ellos dice usarlos solo ocasionalmente.

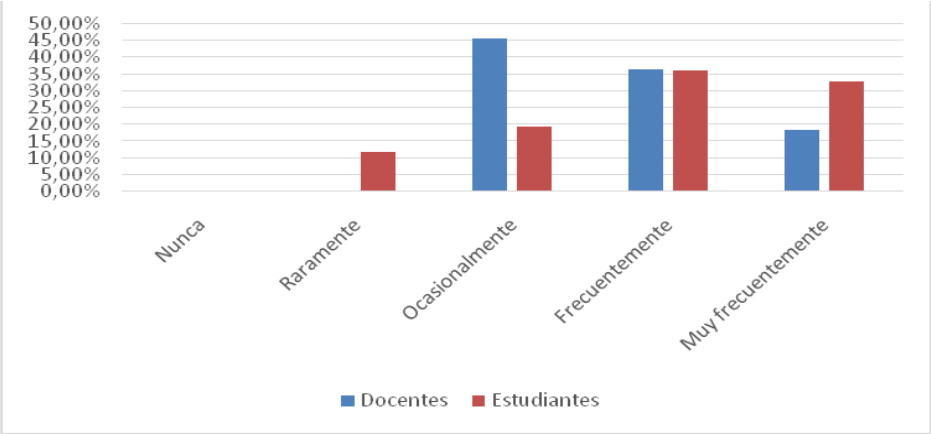


Figura 3. Comentarios que escribo al margen del texto.

Fuente: Elaboración propia

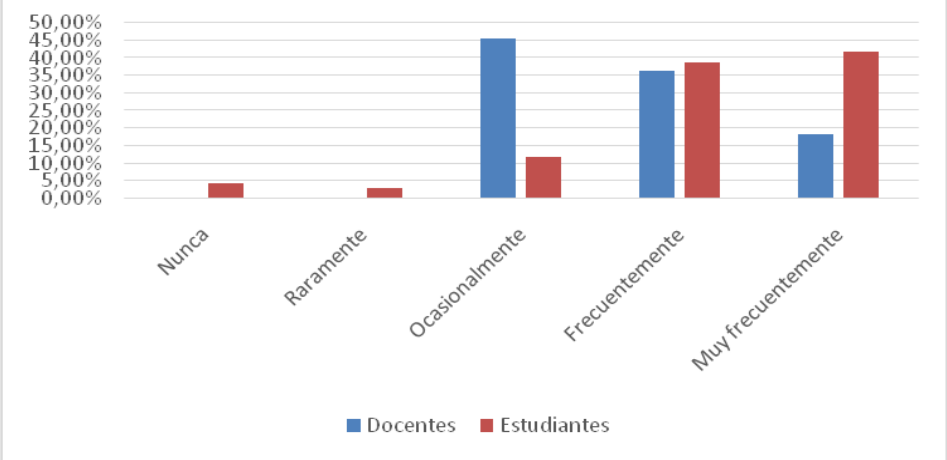


Figura 4. Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura.

Fuente: Elaboración propia

Otro tipo de retroalimentación importante y considerada por maestros y estudiantes como la más *frecuente* es el “uso de informes a nivel general del desempeño del trabajo

asignado". Como se observa en la figura 5, el porcentaje que considera que da y recibe este tipo de retroalimentación es superior al 40% de las poblaciones encuestadas.

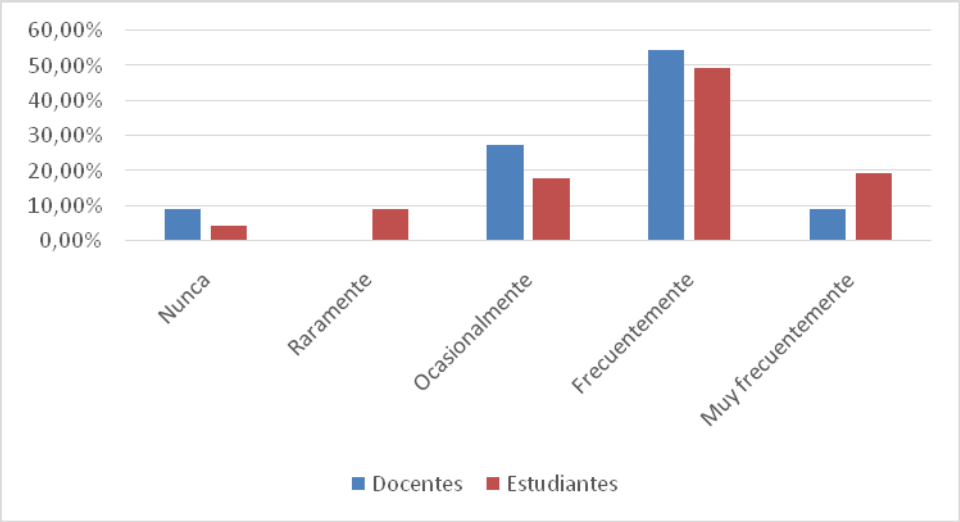


Figura 5. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado.

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, también se puede ver en el Anexo 2 Tabla 4, que los docentes manifiestan hacer uso *frecuente* de otros tipos de retroalimentación como "el uso de una matriz con aspectos del trabajo asignado, números o códigos con un menú de traducción" y "la retroalimentación entre compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares". En comparación con la respuesta de los estudiantes los tipos de retroalimentación antes mencionados, no son considerados habitualmente dentro del proceso retroalimentación. En cambio el tipo de retroalimentación que ocupa un segundo lugar en términos de uso *frecuente* es la "retroalimentación obtenida por el docente sobre la autoevaluación del trabajo al momento de entregarlo".

Por otro lado, el tipo de retroalimentación menos empleado es "el uso de correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea" de acuerdo con la Figura 6. Así mismo, "los correos individuales y las charlas informales con estudiantes en pasillos o alrededores de la universidad", que se emplean raramente como se puede observar en el Anexo 2 tablas 1 y 4.

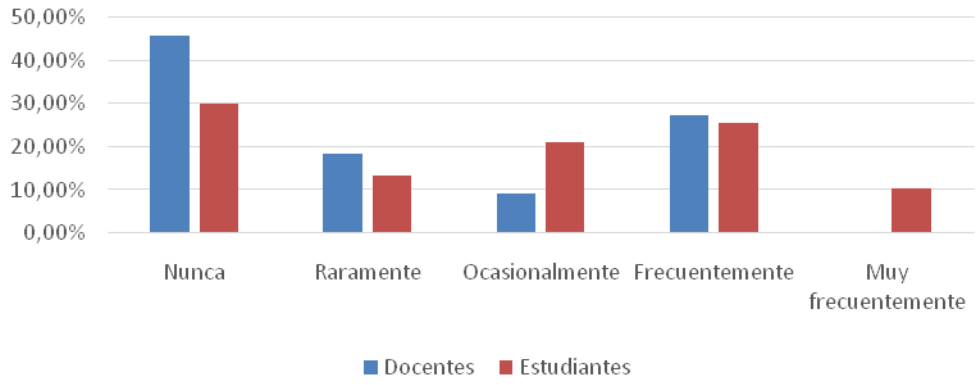


Figura 6. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilides comunes en una tarea.

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las acciones que esperan los docentes, después de dar la retroalimentación y que concuerdan con lo que manifiestan los estudiantes, se encuentra "el interés por buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación dada", con un 45.5% de los docentes frente a un 41.8% de los alumnos como se observa en el gráfico de la Figura 7.

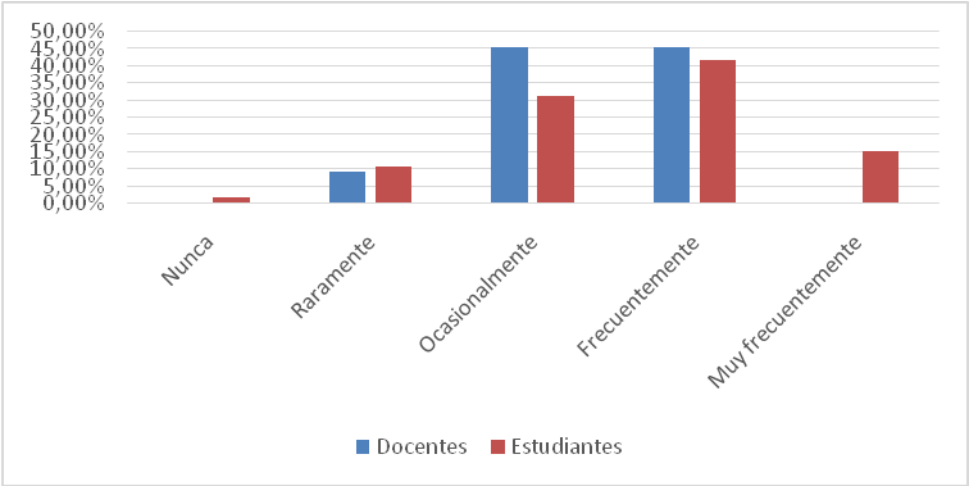


Figura 7. Me interesa buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida.

Fuente: Elaboración propia

No obstante, podemos evidenciar notables diferencias entre las expectativas de los docentes y lo que hacen los estudiantes luego de recibir la retroalimentación. Por ejemplo, para el 61.2% de los estudiantes es *frecuente* prestar atención a "la valoración recibida en relación con la retroalimentación", mientras que sólo un 18.2% de los docentes piensa que

los estudiantes hacen esto. Asimismo, ocurre al emplear la retroalimentación como "una oportunidad de mejora para no cometer errores en asignaciones futuras". Un 47.8% de los alumnos dice usar la retroalimentación como una actividad para mejorar su proceso de escritura, mientras que sólo un 27.3% de los docentes lo contempla así.

Un dato relevante en esta categoría, como se observa en la Figura 8, es que una de las acciones que más esperan los docentes que suceda luego de dar respuesta a los trabajos asignados, es que "los estudiantes puedan llegar a presumir, si la valoración obtenida es alta y procurar revisar los errores cometidos por sus compañeros". Tan solo un 6% de los estudiantes dice realizar esto, frente a un 45.5% de docentes que tienen esta perspectiva.

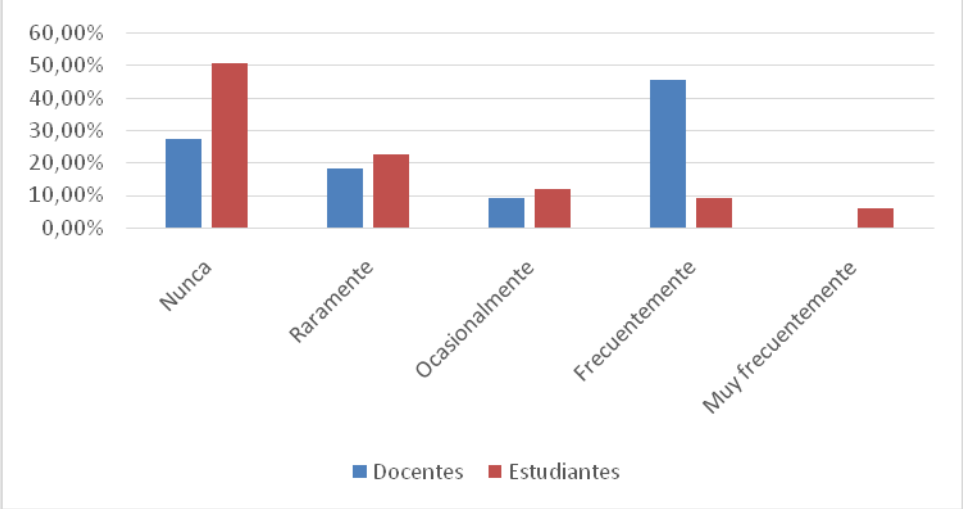


Figura 8. Puedo llegar a presumir si mi nota obtenida es alta y procuro revisar los errores cometidos por mis compañeros.
Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al posible beneficio que pueda ofrecer algún tipo de retroalimentación, la "conversación cara a cara con el profesor es considerado uno de los tipos de retroalimentación que podría usarse *muy bien* para mejorar los procesos de escritura en inglés de acuerdo con el 40.9% de los alumnos, mientras que solo el 27.3% de los docentes lo considera así y un 36.4% lo estima *bien algunas veces*.

Otra de las formas de retroalimentación que de acuerdo con la mayoría de estudiantes (66.7%) y docentes (63.6%) se puede usar *bien algunas veces* para desarrollar la escritura en inglés, es valerse de "informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado" como se muestra en la Figura 9, así como el uso de "hojas adjuntas editadas digitalmente" apoyado por el 54.5% de los maestros y el 42.4% de los estudiantes.

Así mismo, el uso de una matriz con criterios para cada aspecto del trabajo asignado, el debate cara a cara en grupo y la explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o usando el espacio de la clase, también son tipos de retroalimentación que pueden emplearse *bien algunas veces* por los estudiantes de acuerdo a los dos grupos encuestados.

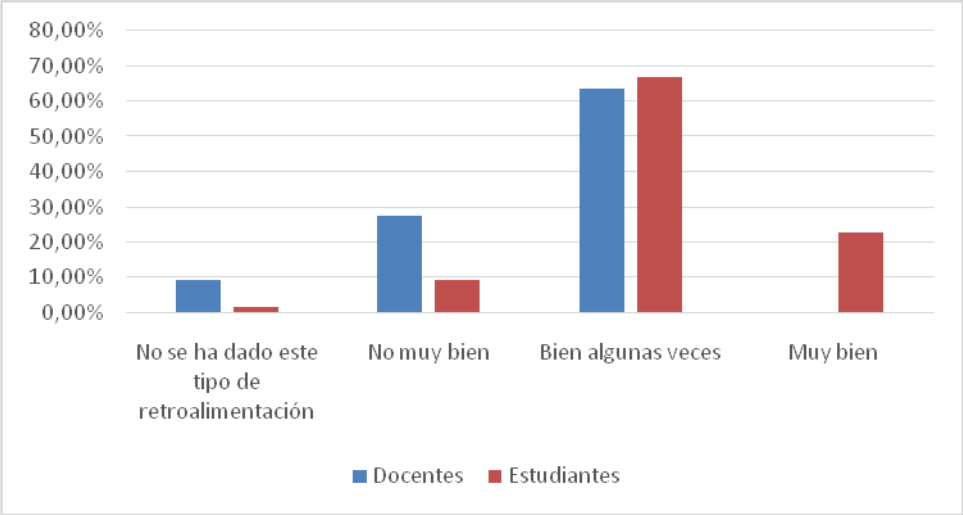


Figura 9. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de "una valoración del trabajo sin comentarios" y "el uso de retroalimentación sin valoración", se evidencia que estas estrategias no son consideradas en mayor medida ni por estudiantes ni por profesores como *muy buenas* para la mejora en la escritura como se observa en las Figuras 10 y 11.

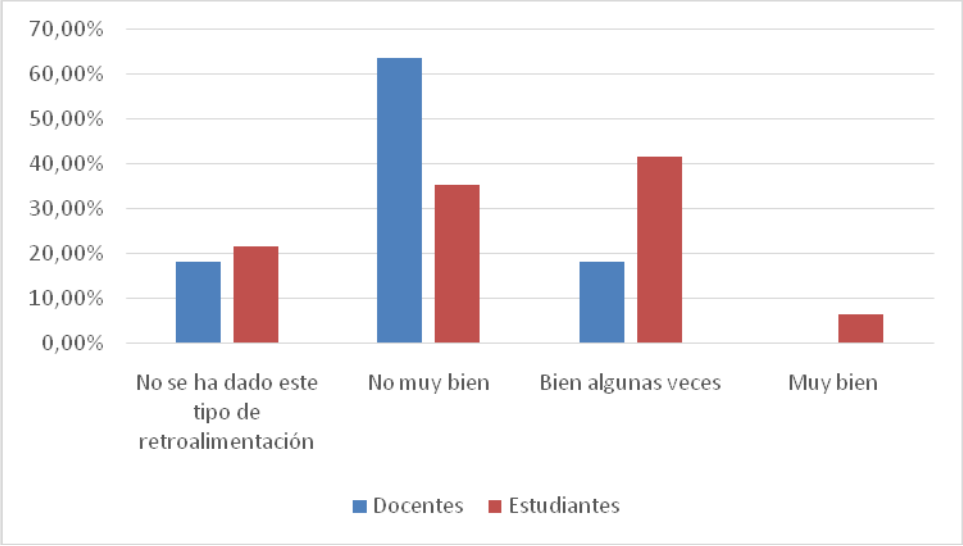


Figura 10.Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios.
Fuente: Elaboración propia.

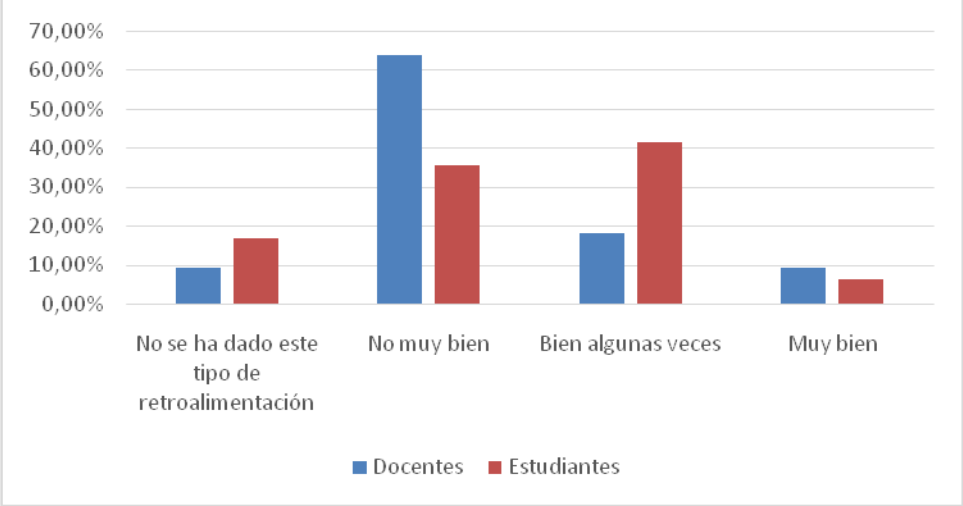


Figura 11.Sólo la retroalimentacon sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios.
Fuente: Elaboración propia

A partir de las encuestas realizadas, fue posible identificar algunos tipos de retroalimentación comunes para docentes y estudiantes, lo que aseguró que en la segunda fase de la investigación se constatara si son o no las herramientas más usadas por los docentes para generar ese tipo de actividades para la mejora de la escritura.

4.2. Fase 2: Datos cualitativos

4.2.1. Diario de Campo

En relación con las observaciones efectuadas durante el periodo de investigación, fue posible evidenciar una serie de acciones en relación con las actitudes de los estudiantes como el hecho de que algunos en efecto al recibir su retroalimentación optaban por revisar en primera medida la nota alcanzada o algunos que no sabían muy bien cómo desarrollar la actividad que se les pedía para realizar la corrección de los errores encontrados por el docente. También se pudieron apreciar las actitudes y directrices adoptadas por docentes y estudiantes en cuanto a los procesos de escritura, pero además en lo referente al ejercicio de retroalimentación de dicha habilidad, ejercicios de escritura que tuvieron lugar en el aula y

cuya retroalimentación fue entregada por los docentes. Todos estos hallazgos se presentan a continuación y pueden ser consultados en el Anexo 3 que está conformado por las observaciones 1 a 14 realizadas como parte de la recolección de los datos cualitativos. Para lograr la obtención de un diario de campo veraz y objetivo, se optó por una metodología de observación no participante, con lo cual se pretendía permanecer al margen del desarrollo de la clase, para lograr caracterizar el objeto de estudio tal y como este tenía lugar durante cada sesión, tal como afirman Hernández et al. (2017). Esto implicó, el desarrollo de diarios que presentaran objetivamente lo sucedido en las clases, pero más aun la revisión de actitudes y situaciones propias de la clase, que pudieran dar luces frente a la temática de retroalimentación que se quiso revisar.

4.2.1.1. Objetivo de la observación

Desde el primer momento metodológico en el que se desarrollaron las encuestas con estudiantes y docentes, fue posible obtener información en cuanto a las prácticas más comunes de retroalimentación en los cursos de inglés como lengua extranjera. Lo anterior, a partir de una encuesta realizada a docentes y estudiantes, en la cual se indagó por las experiencias más comunes y sus alcances a la hora de conseguir resultados positivos en el proceso de escritura en inglés. Con el diario de campo, se buscó ratificar la información previa y lograr una descripción más detallada de los ejercicios realizados, atestiguando las dificultades y fortalezas de cada uno de los actores. Además, serviría de insumo a la hora de establecer los cuestionamientos para los sujetos participantes en las entrevistas realizadas paralelamente.

4.2.1.2 Características

Se logró hacer un total de 14 observaciones a 9 grupos estudiantiles, estos, a cargo de 6 docentes del área de inglés como lengua extranjera. Cada una de las visitas fue previamente establecida por el docente y el investigador, con el fin de coincidir en el momento designado específicamente para la retroalimentación de los ejercicios de escritura, que se dieran a lo largo del periodo académico.

Cada una de las sesiones tuvo lugar con el investigador presente en el aula de clase, este permaneció distanciado de los estudiantes y del docente encargado de la clase, durante

el desarrollo de la actividad. Aunque a la vista de todos los participantes, procuró pasividad y una actitud expectante frente a las actividades planeadas por el docente y los efectos que estas pudieran lograr en los estudiantes. La concurrencia fue alta, teniendo en cuenta las personas inscritas en cada uno de los grupos participantes, logrando un aforo promedio del 90%. Es importante señalar que los estudiantes y profesores presentes en estas clases fueron los que se tuvieron en cuenta para la realización de las entrevistas posteriormente.

4.2.1.3. Descripción

De los grupos visitados y los docentes a cargo, fue posible identificar tres metodologías al momento de presentar la retroalimentación a los estudiantes.

- **Comentarios y señalamiento de errores**

La primera de ellas corresponde a la de comentarios y señalamiento de errores, por medio de la cual los profesores encargados procuran indicar a cada uno de los estudiantes o la gran mayoría de ellos los errores cometidos, facilitando incluso la respuesta correcta, para que el estudiante logre interpretar la equivocación que tuvo en su texto. Las observaciones realizadas en las que se observó este tipo de retroalimentación se pueden consultar en el Anexo 3 observaciones: 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12.

Sin embargo, dentro de esta misma categoría encontramos algunas variaciones, ya que algunos profesores realizaban una serie de preguntas para que los estudiantes pudieran inferir el error que habían cometido y propusieran una posible solución. Así mismo, fue común presenciar que el docente revisara algunos pasajes o extractos del texto para enfatizar o explorar a profundidad algunos temas que desde su perspectiva resultaban mucho más relevantes, teniendo en cuenta la temática trabajada y los conocimientos previos de los estudiantes. Se observó que al final del texto algunos de ellos complementaban la actividad dejando comentarios sobre el progreso del estudiante, estableciendo así una comparación entre algún ejercicio anterior y el que se estaba entregando. En términos generales, la actividad tenía como fin establecer relaciones sintácticas y gramaticales a nivel de oración, con relaciones básicas en cuanto a la coherencia general del texto.

Por otro lado, en la mayoría de las observaciones realizadas a los estudiantes se les asignaba una serie de tareas de forma paralela a este proceso, ya que al ser de carácter individual, el resto tendría que esperar su turno para recibir la correspondiente retroalimentación. En algunos casos, les fue asignada alguna actividad del libro guía o la conclusión de otra labor previa dada en clase. Al reunirse con el docente, el estudiante repasaba los errores según la indicación dada y si bien en algunos casos la equivocación les era evidente, en otros el docente debía remitirse a otro tipo de estrategias para aclarar la duda. Luego de la reunión o conferencia con el docente, la mayoría de los estudiantes regresaba a su asiento con el fin de hacer una segunda revisión de su texto -si esta era la indicación del docente- o a terminar la actividad que les fue señalada previamente. Algunos optaron por hacer una segunda revisión de su texto, mientras que otros apenas prestaron atención a los errores y prosiguieron con la actividad.

Desde esta perspectiva, es fundamental señalar que solo uno de los docentes solicitó una versión final del texto. Sin embargo, la instrucción se limitó a una versión final y no a una reescritura del mismo.

- **Uso de símbolos y marcas**

La segunda de las metodologías utilizadas por los docentes de los cursos alude al uso de símbolos y marcas en el texto del estudiante (los formatos relacionados con este tipo de retroalimentación se encuentran en el Anexo 3, formatos: 7,10 y 13). En este caso, el docente encargado establecía una serie de distintivos, según el tipo de error que consideraba que había cometido el estudiante. De esa forma, se señalaba el error y se le asignaba una de las siguientes letras: Spelling (SP); Word Order (WO); Word Choice (WC); o Grammar (GM). Este trabajo era hecho por el docente antes de iniciar la actividad de retroalimentación, por lo que el primer paso era dar las indicaciones necesarias en cuanto a los símbolos utilizados y el tipo de error que representaban. Posteriormente, procedía a hacer la entrega de los textos a cada uno esperando que pudieran identificar no solo el error, sino que fueran capaces de revelar la forma correcta. El docente referenciaba un par de ejemplos para instruir a los estudiantes en la actividad de retroalimentación y manifestaba algunos errores comunes o recurrentes. A partir de ese momento, y luego de entregar los

documentos, el docente rondaba la sala, buscando realizar algunas aclaraciones y ayudar a los estudiantes en la revisión que estos desarrollaban.

Por parte de los estudiantes, fue evidente que recibieron con interés y atención la actividad, esperando revisar las dificultades presentadas. No obstante, fue notorio que para algunos estudiantes diferenciar entre los posibles tipos de errores llegó a ser confuso. Fue a medida del desarrollo y constancia de este tipo de retroalimentación, que se fueron adaptando a trabajar con los diferentes símbolos, lo cual facilitó su ejercicio de escritura y más aún de retroalimentación. Un hecho relevante en este tipo de retroalimentación es el trabajo en equipo que lograron los estudiantes, al procurar revisar los textos con ayuda de otros compañeros y la indagación conjunta que lograron al trabajar de esta forma.

En este caso, el texto entregado junto al proceso de retroalimentación fue el que asignó la valoración o nota numérica al ejercicio, es decir, ese único texto bastó para desarrollar la evaluación de la habilidad de escritura, por lo que no existió otra actividad que diera continuidad al proceso desde esta actividad en particular, como lo habría sido la reescritura del texto por ejemplo.

- **Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado**

La tercera metodología de retroalimentación evidenciada en los cursos, fue la de informe de desempeño (los formatos que dan cuenta de este tipo de retroalimentación están en el Anexo 3, observaciones: 3 y 14). En este caso, el docente realizó la revisión previa de los textos y diseñó una presentación en la cual expuso los errores más comunes entre los ejercicios realizados. De esta forma, y a manera de cátedra, el docente brindó un informe de las equivocaciones presentadas con más frecuencia, procurando realizar preguntas al auditorio sobre las posibles correcciones que pudieran darse. Fue común que el docente encargado seleccionara extractos de los textos para señalar errores de tipo gramatical o de coherencia en cuanto a la generalidad del ejercicio. De tal forma, los estudiantes fueron expuestos a los errores cometidos tanto por ellos como por sus compañeros, evidenciando una gran variedad de aspectos a mejorar. En algunos casos, el docente optó por hacer una correspondencia entre los temas que deberían manejar los estudiantes en el nivel que se encontraban y las equivocaciones que se presentaron. El docente esperaba un trabajo

autónomo por parte del grupo de estudiantes, en el que se pudieran realizar la revisión de aquellos temas de la clase en los que aún presentaban debilidades.

En el caso de los estudiantes, se constató un ambiente de desconcierto al encontrar algunos errores que podrían considerarse de nivel básico y que eran en gran medida resultado del descuido a la hora de redactar los textos, como indicaron algunos. Fue posible la participación activa de la mayoría, en la corrección solicitada por el docente a través de las preguntas efectuadas. De la misma manera, en algunos casos se demostró una genuina inquietud a la hora de establecer los temas a revisar y practicar de forma autónoma para favorecer su proceso de escritura en futuros ejercicios.

Para el caso que se presenta anteriormente, los docentes que hicieron uso de esta metodología, no solicitaron de sus estudiantes un nuevo texto a partir del ejercicio realizado. Por tal motivo, el proceso de retroalimentación daba por terminada la actividad de escritura y su evaluación. Elementos que constituyen la relación entre los sujetos:

- Retroalimentación de la escritura
- Metodología del docente
- Métodos de retroalimentación.
- Desarrollo de la habilidad de escritura en una lengua extranjera

4.2.1.4. Análisis

Con la evidencia presentada, se pudo constatar que en los cursos observados se consideraba un hecho común el desarrollo de la habilidad de escritura y que por ende, se establecían algunos parámetros para su formación dentro del aula. Es así como se desarrollaron ejercicios y actividades cuya finalidad era poner en práctica el conocimiento del estudiante, a través de la producción de textos en una lengua extranjera. Además, fue posible contemplar algunas de las metodologías utilizadas, logrando describir las directrices adoptadas por los docentes a la hora de exponer la retroalimentación del proceso de escritura.

Cada una de ellas aportó en aspectos específicos a la hora de mostrar a los estudiantes las equivocaciones cometidas en sus diferentes ejercicios. Desde tres experiencias metodológicas diferentes se procuró brindar a los estudiantes la retroalimentación necesaria, que pudiera aportar a cada uno de sus procesos de escritura.

Gracias al proceso de observación, fue posible identificar al docente como agente conductor de las actividades, autoridad en el manejo de la lengua inglesa y generador de ejercicios de retroalimentación. Además, fue posible constatar las actitudes que toman los estudiantes a la hora de recibir sus textos con las correspondientes correcciones. Estar presente durante estos procesos, permitió dar cuenta de algunas particularidades por ejemplo que había docentes que empleaban metodologías similares (como aquellos que hacían uso de la corrección de errores desde diferentes perspectivas metodológicas; charla directa con el estudiante o informes frente a toda la clase) para revisar el paso a paso de cada una de las actividades.

Resulta importante destacar que la comunicación entre docente y estudiante fue una constante en cada una de las metodologías, dado que los maestros procuraron siempre mantener contacto al momento de presentar las dificultades de forma clara y coherente en relación con cada uno de los ejercicios realizados. Esto permite a cada uno de los estudiantes, recibir no sólo una valoración numérica de su desempeño, sino también unas directrices a la hora de mejorar sus procesos de escritura.

Igualmente, fue significativo observar que los estudiantes fueron expuestos a diferentes metodologías dependiendo el docente encargado. En consecuencia, se pudo intuir que no se ha adoptado una instrucción estándar para estos cursos en lo referente a la retroalimentación de la escritura. Este hecho resulta revelador, cuando asumimos la escritura como un proceso y a la retroalimentación como un factor vital en su fortalecimiento. Resulto evidente que muchos estudiantes desconocían este tipo de prácticas o no las manejaban correctamente. En otras palabras, dichas metodologías de retroalimentación fueron recibidas por parte del cuerpo estudiantil como herramientas innovadoras a su proceso de evaluación y producción de textos, ya que fue la primera vez que fueron motivados a utilizarlas. Con lo anterior, no se pretende afirmar que existe una metodología de retroalimentación que funcione mejor que otra, lo que se pretende es analizar la evidencia existe en los cursos y cómo se han aplicado las diversas propuestas evaluativas.

4.2.2. Documentos

Para el análisis documental, se revisaron los productos del trabajo realizado por los estudiantes y se verificó el tipo de retroalimentación que recibían por parte del docente

encargado. Se analizaron las clases de errores cometidos por los estudiantes y los comentarios entregados por los docentes frente al trabajo de cada estudiante. Estos ejemplos se pueden consultar en el Anexo 4, donde se presentan muestras de los tipos de retroalimentación de corrección de errores y el uso de símbolos. Además, se revisó la idoneidad de los diferentes ejercicios a través de la comparación de los descriptores propuestos por el plan de estudios de la institución y lo que presenta el Marco Común de Referencia, en lo concerniente a la habilidad de escritura para un nivel B1, (ver Anexo 4) tal como se presenta a continuación.

4.2.2.1 Ejercicios de clase

Con el fin de tener otro instrumento de medición frente al objeto de estudio, se recolectaron un total de 12 textos, que fueron el producto de diferentes actividades propuestas por los docentes para la práctica y desarrollo de la habilidad de escritura. Allí se pudo ver la idoneidad de los ejercicios para el desarrollo de la competencia escrita, tipo de tarea o ejercicio de escritura e instrucción o rúbrica para realizarlo. Se atestiguó el tipo de retroalimentación que recibían los estudiantes directamente en sus productos (las muestras de los documentos recolectados se pueden consultar en el Anexo 4). De esta forma se pudieron identificar en mayor medida dos tipos de retroalimentación, tal como se describen a continuación:

- Comentarios manuscritos al margen del texto y señalamiento de errores: tal como se muestra en la figura 12, la mayor parte de los profesores optó por un tipo de retroalimentación que se caracterizaba por realizar comentarios, mientras se señalaba algún error cometido. En otras palabras, se le indicaba al estudiante específicamente el momento en el que cometía la falta y se corregía con la mejor opción según el criterio del docente.

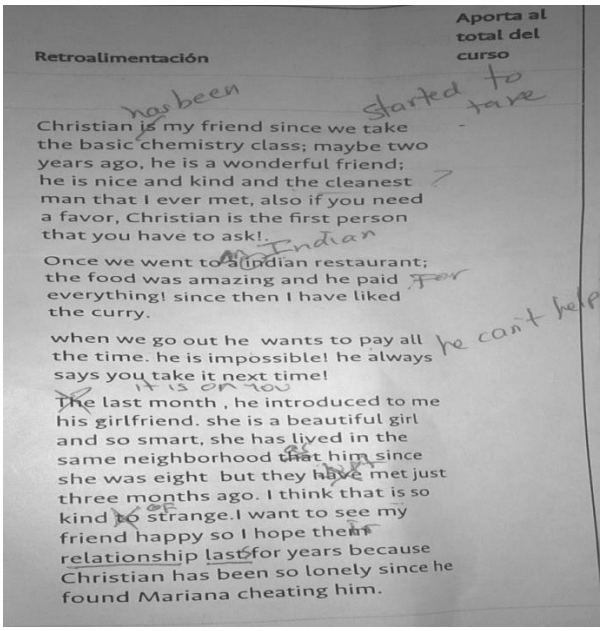


Figura 12. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores

- Símbolos o marcas escritos en el trabajo: en este caso el docente señalaba el error y lo identificaba según una serie de parámetros preestablecidos por él, que le permitían al estudiante evidenciar que existía una falta y posteriormente, se lo guiaba para que pudiese a encontrar la posible solución por sí mismo, esto gracias a la identificación que brindaba el docente a través de la retroalimentación dada, como se muestra en la figura 13 a continuación.

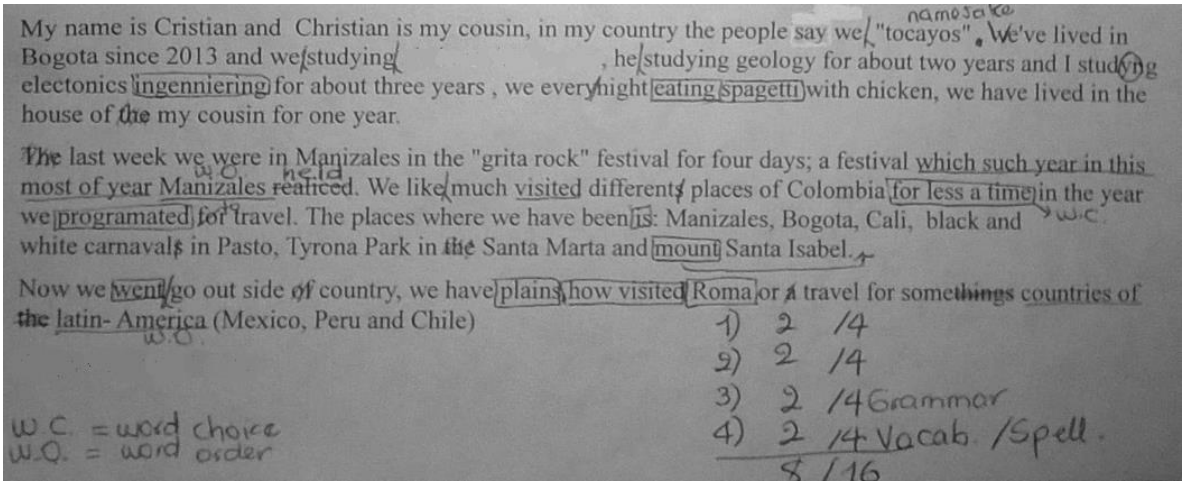


Figura13. Ejemplo retroalimentación a través de símbolos.

Como se puede apreciar, ambos ejemplos mostraban algunas particularidades frente al tipo de retroalimentación brindada por el docente. Incluso, fue posible verificar que para algunos casos se hizo uso de varios tipos de retroalimentación.Mientras en las imágenes anteriores se confirmó el señalamiento de errores y uso de códigos, durante el proceso de retroalimentación algunos docentes propiciaron una conversación con los estudiantes destinada a los errores señalados en el papel, para verificar que en efecto los estudiantes hubiesen entendido la naturaleza de las faltas cometidas.

Así mismo, fue posibe apreciar que la mayor parte de las correcciones realizadas estaban enfocadas a las correcciones a nivel de oración y de palabra. El trabajo a nivel oracional es el que tiene mayor reincidencia de errores, por ejemplo el orden y la selección de ciertas palabras, temas de puntuación o incluso faltas gramaticales. En algunos casos, se pudo referenciar una disminución en el número de errores cometidos, tal como se ve en los ejercicios analizados por un mismo estudiante durante dos momentos distintos. Por lo cual, fue posible inferir que el estudiante pudo lograr un mejor desempeño frente a las actividades de escritura propuestas por el docente. Sin embargo, para asegurar que la retroalimentación recibida es la causa de dicha mejoría, sería necesario establecer un paralelo entre la población del estudio y verificar el desempeño de aquellos estudiantes que no recibieron retroalimentación a sus ejercicios de escritura, desde un nuevo proyecto investigativo, que permita responder a dichos cuestionamientos. De momento, se puede apreciar que existe evidencia clara de algunas formas de retroalimentación impartida por parte de los docentes y que son ejercicios comunes que se llevan a cabo en el diario vivir de la comunidad educativa analizada.

4.2.2.2 Descriptores

Otro factor importante fue el análisis y contraste entre los descriptores para la habilidad de escritura diseñados por el programa de lenguas extranjeras de la institución y la referencia ofrecida por el Marco Común Europeo (ver Anexo 4). Por lo tanto fue necesario comparar estas dos herramientas frente a los ejercicios aquí recopilados.

En ese sentido, fue posible determinar que los ejercicios realizados por los docentes se rigen bajo los ejes temáticos establecidos no solo por la institución educativa, sino que al mismo tiempo se acomodan a lo señalado por el MCE. Para la habilidad de escritura se

establece que para el nivel B1 el estudiante debe ser capaz de escribir cartas o correos electrónicos, en los que pueda comentar experiencias personales y describir algunos detalles básicos que den cuenta de su opinión frente a una temática determinada, esto se puede observar en los documentos recopilados que se encuentran en el Anexo 3, en esos ejercicios se muestran textos producidos por los estudiantes cuya intención es la de comentar a través de correos electrónicos o cartas hechos de su cotidianeidad, en este caso comentan sobre un amigo, familiar o conocido cuyo nombre es Christian (Anexo 3, observaciones 1, 9, 10, 11 y Anexo 4, ilustración 1).

Así mismo, ambos postulados establecen que el estudiante debía ser capaz de exponer o presentar el argumento de una obra fílmica o literaria, y de describir sus reacciones. Desde las actividades propuestas por los docentes, se reflejó el trabajo en cuanto a las posibilidades comunicativas con las que contaba el estudiante y los ejercicios que se ejecutaron para el desarrollo de las mismas (Anexo 3, observaciones 4, 5, 6, 7, 8).

En razón a lo anterior, se pudo revisar algunos productos cuyas temáticas estaban enfocadas al trabajo de textos cortos que permitían al estudiante establecer su posición frente a algunas experiencias, permitiéndole exteriorizar su punto de vista en cuanto a las situaciones que debía referir. En este sentido, el estudiante pudo poner en práctica todas aquellas capacidades necesarias para elaborar efectivamente un texto que cumpliese con las características antes mencionadas. Si bien para el nivel B1 del MCE, se referencian textos cortos, el nivel de complejidad que estos pueden alcanzar depende en gran medida de que el estudiante tenga la habilidad de sustentar desde su experiencia de escritura lo que se le pide formular en el texto.

Lo anterior se logró a través del trabajo de algunas temáticas como: la extensión de una invitación a un estudiante extranjero para que se motivara a visitar el país y la ciudad (Anexo 4: ilustración 1); la descripción de un restaurante y los posibles beneficios de comer allí (Anexo 4: ilustración 2 y 3); la reseña de una obra literaria o una película (Anexo 4, ilustración 4, 5, 6, 7, 8). Estos ejercicios no son más que una excusa, que le permite al docente entender el desempeño alcanzado por los estudiantes en cuanto a los textos que pueden llegar a producir, permitiendo explorar las dificultades que presentan para comenzar a trabajar en ellas y generar una comunicación mucho más efectiva, tal como se evidencia en los ejercicios finales.

4.2.3. Entrevistas

La última de las herramientas propuestas para la investigación fue la del uso de entrevistas a estudiantes y docentes del programa. De esta forma, se logró entrevistar un total de 6 docentes y 7 estudiantes durante las semanas de cierre de los cursos y una vez finalizados los procesos de retroalimentación para los ejercicios propuestos. Estas entrevistas se llevaron a cabo, teniendo en cuenta que los participantes hubieran hecho parte de la muestra seleccionada desde la primera fase de la investigación. Se realizaron en las instalaciones de la universidad, pero se tuvo la precaución de hacerlas en un ambiente privado, en el que estuvieran alejados del resto de los estudiantes del curso (la transcripción realizada de este ejercicio se puede consultar en el Anexo 6).

Este trabajo fue enriquecedor, ya que fue posible conocer la versión de los estudiantes frente al proceso que enfrentaban cuando recibían la retroalimentación de sus actividades, permitiendo de esta forma que se confirmaran algunos hechos que ya se había tenido la posibilidad de observar durante las visitas anteriores. Por otro lado, se tuvo la oportunidad de escuchar a los maestros y llegar a algunas conclusiones frente a sus metodologías de clase, procesos de evaluación y retroalimentación.

Para el desarrollo de las entrevistas, se diseñaron seis preguntas que tenían como finalidad indagar sobre algunos elementos clave de la retroalimentación que se realizaba en los cursos. En ese sentido, se procuró permitir a estudiantes y maestros discutir abiertamente sobre la concepción que tenían del proceso y de la forma en la que les concernía. Las preguntas formuladas se presentan a continuación:

- Para el ejercicio de retroalimentación se han identificado varios tipos, que permiten al docente realizar dicha labor. Entre los más utilizados están los comentarios, los símbolos, las rejillas y por supuesto la retroalimentación personalizada. En su caso ¿Cuál es el más usado y por qué razón lo prefiere?
- ¿Qué actitudes o acciones puede llegar a tomar el estudiante una vez recibe la retroalimentación brindada? ¿Qué otras reacciones pueden tener el estudiante, teniendo en cuenta la retroalimentación que se ofrece?
- ¿Es coherente afirmar que existe una revisión cuidadosa de la retroalimentación dada y que el estudiante no comete los mismos errores?

- De los diferentes tipos de retroalimentación que puede brindarse al estudiante ¿cuál cree que puede llegar a brindar mayor beneficio a los estudiantes?
- ¿Qué agentes considera que deben ser tenidos en cuenta para mejorar el proceso de retroalimentación de la escritura?

4.2.3.1. Resultados

Para el análisis de los resultados, se puso en práctica el método inductivo de comparación constante, propuesto por Maykut y Morehouse (1994). Desde ese enfoque, se procedió a determinar una serie de categorías que permitieran agrupar los datos y poner en perspectiva las diferentes respuestas de cada pregunta, con el fin de compararlas y lograr identificar ciertos patrones que fueran comunes. La codificación se realizó con la herramienta informática Atlas.ti para establecer los códigos o categorías que se presentan a continuación.

En relación con la primera pregunta, que analiza los tipos de retroalimentación presentes en los cursos, se establecieron las siguientes categorías:

- Retroalimentación con comentarios o señalamiento de error: en este caso los estudiantes y docentes indicaron que este tipo de retroalimentación era el que habían presenciado o puesto en práctica durante sus clases. Se pudieron identificar un total de trece comentarios que hacían referencia a este hecho. Algunos profesores revelaron que "voy realizando comentarios a los errores que voy encontrando ya sean gramaticales, de deletreo o incluso cuando hay una elección de palabras que no es la correcta. Lo que hago es señalar el error, e indicar al estudiante cuál sería la respuesta correcta" también "señalo el error y lo corrijo. Marco con una X o una línea la palabra que tiene el error. Luego en la parte superior, pongo la que considero podría ajustarse mejor al escrito". Por su parte, algunos estudiantes dieron fe de que "el profe lo que hace es corregirnos las palabras que escribimos mal o si de pronto nos hace falta la s en un verbo cuando se habla de he-she-it. Entonces, nos marca el error y nos pone sobre la palabra la forma correcta", "generalmente los profesores le marcan las fallas o los errores que uno va cometiendo en el texto, algunos como la profe le ponen la corrección en la parte de arriba o le encierran la palabra que consideran es la que está mal"

- Retroalimentación a través de charlas con toda la clase: es importante mencionar que este trabajo estuvo acompañado por el uso de correcciones a través de comentarios y señalamiento de errores, como una fase de la retroalimentación. Así, algunos dijeron: “Lo que hago es que me llevo las actividades que hagamos en clase o si es una evaluación, entonces la parte de escritura y las reviso en casa. Las miro una por una y luego saco un grupo de mistakes que fueron comunes en todos los papeles que revisé. De esos saco 4 o 5 y los preparo para comentarlos en la clase. Entonces todos los estudiantes pueden ver que hay errores comunes y que resulta importante revisar algún tema”.
- Retroalimentación con símbolos o codificación: otra de las opciones que fue evidente en el caso de los tipos de retroalimentación fue la de utilización de códigos: Se pudo demostrar que en los cursos se llevan a cabo este tipo de retroalimentaciones. Los docentes indicaron que “en mi caso prefiero utilizar los símbolos, es claro que existen varios tipos de errores que cometen los estudiantes. Y por eso, resulta necesario darles pistas sobre el error que están cometiendo, esto para que ellos mismos puedan volver sobre el texto y verificar cuál sería la posible opción correcta”. Por otro lado, los estudiantes dejaron ver que “el profesor nos pone unas letras en lo que escribimos y luego hay que mirar qué tipo de error es para poder entender cuál es la forma correcta en la que uno puede poner en el papel”.

Para la segunda parte, que puso en evidencia las actitudes de los estudiantes una vez recibían la retroalimentación y hacían la revisión de su retroalimentación, se configuraron las siguientes categorías:

- Los estudiantes estaban más atentos a la asignación o nota: estudiantes y docentes daban cuenta de cómo los estudiantes una vez recibían sus escritos de vuelta, lo primero que les interesaba era la nota obtenida. Así lo expresaron algunos docentes: “muchas veces están más pendientes de la nota alcanzada que incluso del ejercicio que estamos realizando, lo que esperan es un buen resultado”, “he visto que muchos estudiantes están pendientes de la valoración que uno pueda sacar sobre su trabajo. Una gran mayoría se quedan en mirar qué nota sacaron y apenas revisan los comentarios que les dejo”. Los estudiantes se referían a este hecho diciendo que

"prefiero mirar siempre la nota primero y si veo que está por debajo de lo que espero, procuro revisar bien el escrito", "los compañeros que encuentran muchos errores, se preocupan mucho por la nota y entonces tienen que estar más pendientes porque ya es el último nivel".

- Los estudiantes revisaban la retroalimentación para verificar los errores cometidos: en este caso, un total de cuatro docentes y estudiantes concluyeron que: al recibir sus ejercicios lo que hacían era revisar la retroalimentación, teniendo en cuenta los errores que pudieron tener en sus textos. Los estudiantes se referían al hecho indicando que "yo siempre reviso todo el escrito, porque generalmente cometo muchos errores cuando escribo. Entonces me toca estar muy pendiente a los errores y las correcciones". Los docentes se refirieron al caso mencionando que "uno ve a varios estudiantes escribiendo, porque saben que en muchos casos son sus escritos los que presentan esos errores".

- Los estudiantes realizaban una revisión superficial o nula de la retroalimentación: un total de ocho entrevistados, mayormente docentes, indicaron que la revisión realizada frente a la retroalimentación entregada no era revisada lo suficiente. Siendo así, dijeron: "Es algo que no aprovechan todos los estudiantes, apenas una parte de ellos se toma el trabajo de revisar sus escritos y mirar los posibles cambios que puedan necesitar", "en mi opinión los estudiantes no hacen la revisión que deberían hacer a la retroalimentación que reciben y por eso muchas veces se corrigen temas que son muy básicos o que se han visto en clase".
- Cuando se encontraban muchos errores se realizaba una revisión de la retroalimentación: de las entrevistas obtenidas un total de ocho citas se agruparon en esta categoría, ya que varios estudiantes y docentes dieron cuenta de este hecho diciendo: "Si uno ve que tuvo muchos errores, pues va decir como: uh! no re mal. Pero si uno ve, pues unos errores que si se justifican, pues uno dice: no me toca estudiar más y revisarlos ¿no?", "cuando veo así como muchos errores me pongo a revisar es porque uno es todo lleno de rojo, y dice ¿qué hice mal?"
- Los estudiantes podían llegar a sentirse desmotivados por el trabajo realizado: en este caso hubo apenas dos menciones que expresaban la falta de motivación que podían llegar a sentir los estudiantes una vez recibían su retroalimentación:

"muchos estudiantes podrían sentir que su trabajo no alcanza los niveles comunicativos esperados y de ahí pudiera ser que no se sintieran lo suficientemente motivados para afrontar trabajos futuros (escritos)".

Para la tercera pregunta se identificaron dos categorías que dan respuesta a lo propuesto:

- Los estudiantes no cometían los mismos errores: en este sentido estudiantes y maestros concluyeron que una vez se revisaba la retroalimentación dada, podían llegar a mejorarse los ejercicios y que por tal razón no se volvía a cometer errores similares. Así lo plantea un docente: "eso sí les ayuda, los estudiantes son pilos y prestan atención, entonces ya no cometen esos errores comunes", "los estudiantes sí son conscientes de los errores que cometen". En palabras de los estudiantes:"en general creo que sí aprendo de las correcciones que me dan y evito cometer los mismos".
- A pesar de la retroalimentación, los estudiantes volvían a cometer errores: en este sentido resulta importante recordar que en las categorías anteriores los entrevistados (docentes) indicaron que la retroalimentación no se llevaba a cabo de la mejor manera y los estudiantes no revisaban dicho proceso. Así que esta categoría, da cuenta de esto. Algunos docentes indicaron: "esperaría que ellos internalizaran esos errores, se dieran cuenta y en el futuro nos los hicieran pero eso no pasa", "deben ejercitar mucho más la escritura porque recaen en los mismos errores.
- En relación con la cuarta parte de la entrevista, y específicamente en el momento que se mencionan los tipos de retroalimentación que pueden resultar más provechosos, se señalaron las siguientes categorías:
- La retroalimentación por comentarios resultó provechosa en la formación del estudiante: en opinión de,tanto estudiantes como docentes, la retroalimentación en la cual los docentes señalaban específicamente el error y hacían comentarios sobre estos, eran los que presentaban mayor beneficio a los estudiantes. Los profesores se pronunciaron al respecto diciendo: "La retroalimentación que les doy es decir estas notas, señalamientos, les ayuda en el sentido que les da luces a la hora de escribir y más como lo hacemos acá con unos ejercicios digamos que cumplen unos requerimientos por el nivel, por eso creo que lo que más podría beneficiar al

estudiante es esa retroalimentación por comentarios y personalizada". Los estudiantes por su parte se inclinaron a opinar que "yo prefiero que me escriban o me dejen saber dónde está el error que cometo", "a mí me sirve más cuando me señalan pues porque sé en dónde exactamente dice el error".

- La retroalimentación personalizada fue catalogada como benéfica en la formación del estudiante: para esta categoría resulta importante señalar que, tanto estudiantes como docentes mencionaron el hecho de recibir su retroalimentación individualmente.Aunque este hecho esté directamente relacionado con la categoría anterior, se identificó aparte dado el énfasis e importancia que dieron estudiantes y docentes al recibir o brindar la retroalimentación de esta forma, tal como se muestra en los comentarios: "Es por eso que prefiero entregar a cada uno el resultado que obtuvo puedo hacer comentarios y así permitirles analizar un poquito más lo que hicieron", "yo prefiero que hagan la retroalimentación personalmente, porque me gusta saber en qué estoy fallando, para desde ahí sí mirar cómo puedo mejorar o si es que tengo que pedir alguna asesoría".
- La retroalimentación por símbolos fue considerada como positiva en la formación del estudiante: en menor medida algunos entrevistados comentaron que la retroalimentación que preferían era la que utilizaba símbolos o códigos. Esto fue lo que dijeron al respecto "por eso es mucho más sencillo para el docente y beneficioso para el estudiante, trabajar haciendo uso de los símbolos, así puedo darme cuenta si un estudiante recurre en el mismo tipo de error y le puedo indicar la forma de resolver", "creo que los códigos que utilizamos a la hora del *feedback*, puede enseñar mucho más al estudiante".
- La retroalimentación a través de charlas con todo el grupo también se consideró útil para la formación del estudiante: tan solo un docente determinó que la mejor forma para realizar la retroalimentación era el uso de dos momentos: uno en el que en efecto se realizara una charla con todo el grupo indicando errores generales y otro en el que se les devolvieran los escritos revisados, tal como se muestra a continuación: "Yo hago los dos momentos porque me parece que es lo que mejor les va a resultar a mis alumnos. Por eso me tomo el tiempo de revisar cada uno y luego volver a explicar, hasta que quede mucho más claro. De esa forma creo que los

estudiantes se benefician al recibir algunos, por así decirlo consejos que les ayudan ya cuando están escribiendo. Nunca sobra recordar algunos temas".

- La retroalimentación usando la autoevaluación fue descrita como ventajosa en la formación del estudiante: un caso similar al de la categoría anterior contempló el hecho de la autoevaluación como una herramienta valiosa. El docente lo describió de la siguiente forma: "La autoevaluación puede resultar muy beneficiosa para los estudiantes, pero para que se puedan trabajar efectivamente es necesario que los estudiantes ya hayan tenido una formación suficiente en este tipo de trabajo colaborativo".

Finalmente, en relación con la pregunta que indaga sobre aquellos factores que podrían mejorar el proceso de retroalimentación en los cursos, se establecieron las siguientes categorías:

- La formación recibida en la retroalimentación fue descrita como un factor para el mejoramiento: estudiantes y docentes determinaron, que para que el proceso sea mucho más efectivo, era necesario establecer desde un primer momento una formación y desarrollo de habilidades en lo referente a los ejercicios de retroalimentación, ya que el desconocimiento de este tipo de herramientas no permitía el aprovechamiento de la misma. Esto se evidenció en comentarios como: "La idea sería que, desde un principio a uno le enseñaran lo de las letras y entonces, poco en poco sería mucho más fácil ir descubriendo los errores", "creo que eso se debe a una falta en cuanto a la cultura de revisión de trabajos, entonces si los estudiantes se interesan muchísimo en el número y no en las correcciones que les sugieren", "como lo mencionaba antes, me parece que los estudiantes antes deben tener un fogueo o una adaptación a los diferentes tipos de retroalimentación, para que puedan realmente tomar ventaja del trabajo que realizamos los maestros y evitar que gran parte de ese trabajo se pierda".
- El tiempo fue categorizado como un factor limitante para la retroalimentación exitosa: otro de los factores vinculados a la posible mejoría del proceso, era el que tenía que ver con el tiempo que tomaba dicha actividad y la facilidad de aprovecharlo al máximo para su desarrollo. En esa medida, algunos dijeron que: "El problema, es que muchas veces el tiempo es insuficiente y por lo tanto resulta

bastante difícil tomar toda una clase para hacer este ejercicio", "sin lugar a dudas el tiempo es una de esas grandes variables que no podemos manejar. Por un lado el tiempo que nosotros como profesores tenemos para dar esa retroalimentación, ya que no estamos con un solo grupo con varios y el tiempo que los estudiantes tienen para de verdad hacer uso de esa retroalimentación", "de pronto si hubiera más tiempo para desarrollar las actividades de retroalimentación el escrito que uno entrega después quedaría mejor".

- El uso de una herramienta o metodología de retroalimentación conjunto o unificado por parte del cuerpo docente, fue descrito como un factor relevante para el mejoramiento: en menor medida se identificó que un obstáculo, es la falta de unificación e integración entre los diferentes procesos realizados, puesto que, al no haber dicho trabajo no se logran establecer parámetros. Los docentes opinaron que: "Yo creo que debemos organizarnos para todos trabajar en la misma línea, así nos aseguramos que el estudiante desde el primer nivel reciba retroalimentación a sus escritos y aprenda a utilizarla en su beneficio", "de pronto afianzar el proceso de retroalimentación y esperar que en todos los niveles y cursos se hagan ejercicios, si bien no iguales, al menos sí bastante similares".
- La revisión reflexiva surgió como otro factor determinante para el mejoramiento del proceso de escritura: la última de las categorías descrita fue la que tenía que ver con el trabajo reflexivo que deben hacer los estudiantes con el proceso que les es entregado, entendiendo la importancia de la retroalimentación y sus posibles beneficios. Los entrevistados lo expresaron de la siguiente manera: "Un factor muy importante es que uno sea juicioso a la hora de mirar los errores que comete y hacer muchos más ejercicios. Porque muchas veces uno recibe la retroalimentación y deja ahí", "estar muy atentos a lo que el profesor le indica a uno en la retroalimentación, estar pendiente de no cometer los mismos errores".

4.2.3.1. Resultados

Como se pudo evidenciar en cada una de las categorías establecidas, tanto estudiantes como docentes contaban con una serie de imaginarios en lo concerniente al trabajo en los cursos de inglés y a su correspondiente proceso de retroalimentación al

proceso de escritura. De esta forma y en respuesta a las preguntas planteadas, para la entrevista se puede ver que:

- Tanto docentes como estudiantes identifican tres tipos de retroalimentación utilizados en sus cursos: uso de comentarios o señalamiento de errores, uso de símbolos o códigos y la presentación o debate frente a toda la clase. Esto permite determinar que, en efecto, se reconocen y se ponen en práctica algunas metodologías de retroalimentación.
- En respuesta a las posibles reacciones de los estudiantes, se evidencia una gran variedad: entre las más comunes se identifica que los estudiantes están más atentos a la asignación numérica dada por el docente a la hora de recibir su retroalimentación, dejando en un segundo plano las correcciones realizadas; también, se encuentra la acción de verificación por parte de los estudiantes, aunque se presenta en menor medida en comparación con la anterior; igualmente, es evidente que existe una opinión generalizada al considerar que los estudiantes realizan una revisión superficial o nula de la retroalimentación y que por esta razón, no cumplen cabalmente con lo esperado en sus escritos.
- En términos del beneficio que podrían obtener los estudiantes de la retroalimentación, se encuentra la creencia de que es la corrección y el señalamiento de errores la forma en que se puede sacar mayor provecho de este proceso. Sumado a esto, muchos prefieren hacer este tipo de retroalimentación de forma personalizada, permitiéndole así al estudiante establecer claramente sus falencias.
- Se reconocen algunos factores, que se cree mejorarían el proceso de retroalimentación y hacerlo mucho más enriquecedor para los estudiantes. Entre los aspectos más relevantes se evidencia el tiempo dedicado a este trabajo y las posibilidades de fortalecer la retroalimentación desde un entendimiento y trabajo constante en todos los niveles ofrecidos.

4.2.4 Triangulación

Para el análisis de los datos obtenidos en la segunda fase de la investigación, se retoma lo expuesto por Arias (2000), en donde se expresa la importancia y validez de la triangulación de datos. Atendiendo a lo expuesto por esta autora, se evidencia que para el

caso de esta investigación se realizó una triangulación metodológica, lo que quiere decir, que se utilizaron varios métodos (observación, documentos, entrevistas) para la obtención de datos. Esto con el fin de abordar el objeto de estudio desde varias perspectivas y poder aportar a la descripción del proceso de retroalimentación tal como se planteó al inicio de la investigación.

En ese sentido, lo que se interpreta a continuación se da en consecuencia de la revisión y comparación de los resultados obtenidos a partir de cada una de las herramientas metodológicas propuestas para la investigación. Es así como se espera poder entender todas aquellas características relevantes en cuanto al proceso de retroalimentación de la escritura en los cursos de inglés como lengua extranjera. Con el fin de obtener suficientes claridades acerca de los diferentes cuestionamientos, se irá dando respuesta a cada una de las preguntas propuestas para la investigación.

¿Qué momentos son los seleccionados por los docentes para desarrollar los ejercicios de retroalimentación al proceso de escritura?

El primer interrogante frente al proceso de escritura estaba relacionado con los momentos seleccionados por los docentes para el desarrollo del proceso de retroalimentación. Esto fue significativo para la investigación, porque permitía identificar no solo la metodología de evaluación, sino que también develaba la metodología que cada maestro utilizaba para la enseñanza de la escritura en sus clases. En ese sentido y a partir de las visitas para la observación de las clases, se pudo verificar que los ejercicios de escritura que se pudieron apreciar, siguen algunos lineamientos que comparten los docentes del nivel correspondiente y que buscan poner en práctica los temas que se presentan en clase. De esta forma, se procuraban actividades en las que previamente el docente presentaba una situación comunicativa y a partir de esta los estudiantes debían desarrollar sus textos. Al ser una asignación establecida para el aula de clases, el docente tenía la oportunidad de identificar los patrones de escritura de cada uno de los estudiantes, determinando cuales habían sido sus dificultades y las posibles formas de solucionarlas. En ese sentido, se aplica el tipo de evaluación en el aula que ya se ha referenciado anteriormente y que propende por un seguimiento a la enseñanza y no sólo una cualificación del producto.

Durante los ejercicios realizados, los estudiantes debían seguir ciertos parámetros para la escritura de sus textos. En algunos casos, les era permitido el uso de diccionarios, mientras que en otros ejercicios el docente determinaba que el uso del mismo estaba prohibido. En otros momentos tuvieron la oportunidad de realizar actividades en grupo, cuya finalidad era no sólo la de motivar la escritura grupal, sino originar un trabajo mucho más creativo e interesante para los estudiantes. Pero además de esos ejemplos, se evidencia el uso de actividades en las que el estudiante simplemente debe realizar un escrito cumpliendo con unos parámetros de tiempo, número de palabras y uso de estructuras comunicativas aprendidas en el aula.

Todas esas actividades realizadas como ejercicios de clase hacían parte de la evaluación del estudiante, pero más que eso, permitían al docente tomar el tiempo suficiente para proceder con la revisión de los textos. En otras palabras, la retroalimentación no se hace sobre la marcha del ejercicio, sino que existe un tiempo prudencial para que el docente verifique el desempeño de los escritos y proceda a devolverlos a los estudiantes, con su respectiva valoración y corrección.

De la misma forma, fue posible determinar en la fase cualitativa, que para proporcionar retroalimentación de la habilidad de escritura, los docentes encargados de los cursos utilizan el periodo de tiempo destinado para la clase, y que es a partir de actividades en clase que se logra la mayor parte de la instrucción y práctica en escritura. Es claro, que existen otros momentos como los de evaluación en los que se generan productos escritos que también aportan a la práctica de la habilidad de escritura. Sin embargo, y como se menciona anteriormente, la mayor parte de los documentos revisados corresponden a asignaciones y ejercicios propuestos y desarrollados en clase.

A partir de las entrevistas, también fue posible dar cuenta de esta característica de la retroalimentación, ya que tanto estudiantes como docentes indicaron que el proceso se lleva a cabo durante los horarios de clase y bajo los lineamientos establecidos por el docente encargado. Por tal razón, es posible afirmar que otros tipos de retroalimentación como el uso del correo electrónico o los foros en las plataformas virtuales no son ejercicios comunes en la propuesta educativa de los cursos analizados.

¿Cuáles son los tipos de retroalimentación más usados por los docentes encargados de los cursos?

A partir de la fase cuantitativa de esta investigación, fue posible identificar algunas metodologías de trabajo que resultaban más comunes o frecuentes al momento de entregar la retroalimentación a los estudiantes. De esa forma, los estudiantes indicaron que las metodologías que más usaban los docentes eran: La conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura, comentarios manuscritos al margen de la hoja, e informes en clase sobre el desempeño general. Los docentes, por su parte, indicaron que los tipos de retroalimentación que más usaban eran: los comentarios al margen del texto, conversaciones cara a cara con el estudiante, informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado, uso de números o códigos escritos en el trabajo, realizar una matriz para mostrar lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado, retroalimentación entre compañeros de clase en el contexto de evaluación por pares, y correos electrónicos enviados a todo el grupo. En ambos casos, se presentan los tipos de retroalimentación que obtuvieron los mayores grados de frecuencia.

Atendiendo a los resultados obtenidos de las encuestas en la fase cuantitativa, fue posible encontrar algunas coincidencias entre las opiniones de estudiantes y docentes, quienes identificaron en ambos casos, que los tipos de retroalimentación más utilizados fueron los comentarios o corrección de errores, la conversación cara a cara con el estudiante y los informes en clase. Por tal motivo, para la segunda fase se esperaba que esos mismos tipos de retroalimentación fueran los que utilizaran los maestros en sus clases.

Fue así como la segunda parte de la investigación permitió confirmar el uso preferente que daban los docentes a algunas prácticas de retroalimentación, permitiendo vislumbrar en cada una de las herramientas, su ejecución.

Mediante las observaciones de clase fue posible identificar tres tipos de retroalimentación utilizados con los estudiantes: comentarios y señalamiento de errores, el uso de símbolos o marcas y los informes en clase sobre el desempeño general. También fue viable atestiguar la forma que tomaban los diferentes procesos de retroalimentación, destacando algunas particularidades, como el hecho de que algunos docentes que utilizaban metodologías similares procedían de formas diferentes en cuanto a la instrucción o desarrollo del proceso. Se presentaron casos en los que los docentes hacían uso de dos metodologías, variando la importancia y significación de cada una.

De esa forma, hubo profesores que, al utilizar la conversación cara a cara, procedían dejando comentarios y corrigiendo errores en presencia de los estudiantes, con el fin de que ellos pudieran atestiguar el error cometido y pudieran sugerir algunas mejoras al texto. Otros docentes preferían dar informes a la totalidad del grupo sobre generalidades del ejercicio, pero además entregaban a cada estudiante la retroalimentación de su texto haciendo uso de comentarios o corrección de errores.

Al analizar los productos de los estudiantes una vez recibían la retroalimentación, se evidenció el uso de las metodologías de señalamiento de errores y uso de marcas o símbolos. Esto fue posible determinarlo gracias a los documentos obtenidos en los que se da cuenta del trabajo realizado por los docentes al momento de revisar y corregir los escritos. En este aspecto resulta importante señalar que para el tercer tipo de retroalimentación identificada, los informes en clase, también se analizaron los productos. Sin embargo, el efecto más importante de este tipo de retroalimentación fue el debate desarrollado por el docente durante la clase, hecho que se respalda a continuación desde el análisis de las entrevistas.

Es precisamente a través de las entrevistas, que se logró confirmar los tipos de retroalimentación utilizada y las razones de su preferencia. De nuevo ratificó el uso de los tres tipos de retroalimentación antes mencionados, se estableció que para los informes en clase también se procedía a través del uso de comentarios y señalamiento de errores. Sin embargo, este proceso tiene un tinte metodológico en el cual el docente espera reforzar a través de su presentación los temas e inquietudes que pudo encontrar en los diferentes escritos.

¿Qué tipos de retroalimentación resultan efectivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

En este caso, cabe mencionar el aporte que se observó en relación con la formación del estudiante desde lo manifestado por los docentes y estudiantes a la hora de revisar sus propios procesos. Siendo así que, desde la herramienta cuantitativa, los directamente implicados en esta investigación pudieron dar su punto de vista frente a los tipos de retroalimentación que consideraban les eran más valiosos. Por su parte los estudiantes indicaron que los comentarios manuscritos y la conversación cara a cara con el docente

encargado son los tipos de retroalimentación que pueden adaptar de mejor manera a sus modelos de aprendizaje. En menor porcentaje encontramos que los alumnos identifican otros tipos de retroalimentación con los que pudieran sentirse cómodos entre estos se encuentran: la explicación en grupos pequeños usando un tutorial o el espacio de la clase y los informes en clase.

Por su parte los docentes opinaron frente a este interrogante, que los tipos de retroalimentación que más provecho les brindaron son: el uso de una matriz que muestre lo que se espera para cada asignación y la retroalimentación cara a cara con el docente. Estos dos tipos de retroalimentación pueden llegar a usarse muy bien, mientras que otros tipos de retroalimentación podrían usarse bien solo algunas veces como en el caso de: la retroalimentación a través de informes y la conversación cara a cara con todo el grupo de estudiantes.

En este punto, se volvió a encontrar algunas coincidencias para las dos poblaciones encuestadas, definiendo que es la retroalimentación que se daba por medio de la conversación cara a cara con el docente la que resulta común para los dos grupos. En esa medida, para la segunda fase era de suponer que este tipo de retroalimentación tuviera un lugar importante para los grupos visitados y para las personas entrevistadas.

En la segunda fase, específicamente desde la observación realizada fue posible identificar en primera medida, que los estudiantes lograban un mayor entendimiento de la actividad y de sus errores a través de la retroalimentación por medio de símbolos. Este tipo de retroalimentación fue innovador para muchos estudiantes, ya que no habían sido expuestos a esta metodología previamente, por lo que tuvieron que pasar por un momento de amoldamiento a dicho modelo. En otras palabras, a los estudiantes les costó mucho más adaptarse a este tipo de retroalimentación. Sin embargo, una vez entendieron la simbología utilizada, pudieron entender los diferentes tipos de errores que habían cometido, procurando la búsqueda de correcciones óptimas para su propio texto y el de sus compañeros. En esa medida, el ejercicio resultó útil, pues no sólo se limitaba a señalar el error, sino que promovía en el estudiante un reto intelectual que lo motiva a participar activamente en su proceso educativo. Lo anterior se infiere a partir de las observaciones de clase, pero esto no es concluyente a la hora de identificar este tipo de retroalimentación como el mejor en comparación con los otros, por el contrario es una apreciación del

investigador, quien pudo ver que a partir del ejercicio fue posible poner en práctica algunos aspectos de la evaluación vitales, que otros tipos de retroalimentación no brindaron, como lo es el hecho de motivar al estudiante para ser el motor de su propio aprendizaje.

Continuando con los hallazgos de la fase cualitativa, y específicamente de los resultados obtenidos por los documentos analizados y las entrevistas, se observó que la herramienta más utilizada y que mejor se adapta a los modos de trabajo del estudiante es la retroalimentación a partir de comentarios y señalamiento de errores. Desde la perspectiva del docente, se entiende que esta les permite identificar sus falencias y trabajar desde dicho entendimiento. Por otro lado, los estudiantes se sentían cómodos utilizando esta herramienta porque se habían habituado a trabajar de esta forma y les resultaba mucho más conveniente a la hora de revisar sus errores.

Para este aspecto específicamente, se encontró una disparidad en cuanto a las dos fases desarrolladas, ya que en la primera parte los dos grupos coincidieron en que el diálogo frente a frente es uno de los tipos de retroalimentación más eficaces. Mientras que en la segunda fase se relacionan otras dos retroalimentaciones que también cumplen esa misma función, aunque en menor medida: el uso de símbolos y los comentarios al margen de la hoja. No obstante, dicha disparidad es apenas superficial pues responde al uso cotidiano que se le da a este tipo de retroalimentación. Además, es importante recordar que la retroalimentación a través de la conversación cara a cara entre docente y estudiante en los cursos que hicieron parte de la investigación, va acompañada por la corrección de errores, por lo que las apreciaciones aquí consignadas en ambas fases evidencian que ese es el tipo de retroalimentación que tiene una mayor preferencia por su utilidad.

¿Qué efectos colaterales o *backwash effects* reciben los estudiantes de la retroalimentación?

Retomando lo indicado por Pearsons (1988), es importante señalar que los posibles efectos que resulten de la retroalimentación no necesariamente deben considerarse positivos o negativos. Más bien se trata de comprender que se promueve un ejercicio donde la retroalimentación ayuda al estudiante a entender su proceso educativo, para que pueda enfrentarlo adecuadamente.

Atendiendo a lo anterior, se logró advertir una serie de actitudes y reacciones por parte de estudiantes y docentes frente al proceso de retroalimentación que son respuesta, en mayor medida, a los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación.

En la fase cualitativa, estudiantes y docentes dieron su punto de vista en cuanto a las posibles actitudes que podrían resultar del proceso de retroalimentación, dentro de las cuales se presentaron una gama de opciones que contemplan acciones educativas en pro del fortalecimiento de la habilidad de escritura y otras que no contribuían al proceso de aprendizaje del estudiante. Los estudiantes dieron su apreciación frente a los procesos de retroalimentación indicando que una vez reciben sus textos pueden llegar a: prestar bastante atención a la valoración recibida; considerarla una oportunidad de mejora; y alegrarse de los comentarios positivos. Estas opciones evidencian por un lado la alta estima que sigue teniendo la nota en los procesos de evaluación, pero también que en la población del estudio se entiende que hay una potencialidad de mejora, posible a partir de la retroalimentación que entregan los docentes.

Por su parte, los profesores señalaron que las actitudes que pueden tomar los estudiantes varían entre las siguientes opciones:

- hacer caso omiso de la retroalimentación si la valoración los satisface.
- Sentirse frustrados dependiendo de la valoración asignada.
- Algunos pueden presumir su valoración si esta es alta.
- Revisan los errores de sus compañeros.
- Buscan aclaraciones de la retroalimentación recibida.
- Estudiantes cometerán errores similares en la siguiente asignación aun cuando revisaron la retroalimentación dada.

Como se puede evidenciar, los docentes tienen una apreciación más desalentadora en cuanto a lo que puedan o no llegar a hacer sus estudiantes. A pesar de eso, también consideran que algunos estudiantes pueden llegar a considerar la retroalimentación como una herramienta para mejorar. Por supuesto existe una serie de respuestas que tienden a referenciar aspectos negativos, por lo que resulta importante revelar y comparar los hallazgos de la fase cuantitativa.

A través de las visitas realizadas, se apreció un constante interés por la nota asignada por el profesor frente al trabajo realizado, lo cual se constató en las entrevistas

realizadas, donde varios estudiantes asumieron su postura frente a la necesidad de revisar su desempeño con base en la calificación alcanzada. Y aunque este fue el caso en una gran cantidad de estudiantes, tampoco se puede desconocer que existe un interés por parte de estudiantes y profesores en cuanto a la necesidad de mejorar procesos.

En otras palabras, se pudo establecer una comparación entre aquellos participantes del proceso cuyo interés sigue estando en el resultado y no en el proceso. Esto se encontró en las opiniones otorgadas por estudiantes y docentes, quienes acordaron que gran parte de los alumnos, antes de revisar la retroalimentación recibida, se enfocaron en comprobar la valoración (nota) obtenida, la cual en algunos casos puede generar estrés e incluso desmotivación por parte del estudiante. Mientras que en otros casos, el acompañamiento por parte del docente y el interés del estudiante son vitales en la construcción de ejercicios en los que se pueda incentivar la mejora del proceso de escritura.

Es en este punto es importante señalar el análisis realizado a partir de la observación del ejercicio de retroalimentación a través de símbolos, ya que fue en este donde se pudo evidenciar un mayor interés por parte de los estudiantes frente a la corrección que debían realizar, ya que ello hacía parte fundamental no solo de la valoración del ejercicio, sino que además constituía una oportunidad de poner en práctica su conocimiento, afinando de una u otra forma la habilidad del estudiante no solo al momento de escribir, también cuando de encontrar errores y no cometerlos se trata.

5. Discusión

5.1. Contextualización de resultados y conclusiones

Después de realizar la triangulación de los datos, teniendo en cuenta las preguntas de investigación y los hallazgos obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa para su desarrollo, fue posible determinar algunas características del proceso de retroalimentación de la escritura en los cursos de inglés como lengua extranjera y de las prácticas más comunes que presenta este programa.

En primera instancia, se confirma la existencia de un trabajo en cuanto al desarrollo de la habilidad de escritura en los cursos de inglés. Es así que para su instrucción los docentes realizan una serie de actividades en clase que ponen en ejercicio dicha habilidad y les permiten analizar el desempeño de los estudiantes con base en los logros esperados para el nivel que les corresponde. Esto con el fin de enriquecer sus procesos de escritura, por lo que se valen de cuatro tipos de retroalimentación: comentarios y señalamiento de errores, uso de símbolos, marcas e informes de desempeño y conversación cara a cara.

En ese sentido, resulta importante mencionar que cada uno de los ejercicios (al menos los que tienen que ver con la habilidad de escritura) es planeado con suficiente tiempo de antelación por parte de los docentes encargados del nivel, con el fin de asegurar que las temáticas, lineamientos, y metas a alcanzar sean trabajadas de manera similar en cada uno de los cursos. Si bien existen algunas especificidades en el trabajo y metodología de cada docente, se evidencia un compromiso de cada uno de ellos a la hora de abordar los temas y de establecer desde los ejercicios su práctica.

Es verdad que cada docente ha desarrollado ciertas metodologías para llevar a cabo las actividades de retroalimentación de la escritura. En ese sentido, se ha evidenciado que es bastante común el uso de comentarios al margen de la hoja o corrección de errores. Aun así, dentro de esta metodología, se pueden referenciar algunas características propias de cada docente. Se encuentran aquellos maestros que procuran realizar el ejercicio antes del horario de la clase, con el fin de proceder a entregar el texto corregido sin pérdidas de tiempo. También, se encuentran aquellos profesores que procuran establecer una comunicación con el estudiante, en la que puedan poner de manifiesto los errores

cometidos. Por tal motivo, aunque se presenta un mismo tipo de retroalimentación, la forma en la que los docentes la entregan al estudiantado puede variar.

Otro de los tipos de retroalimentación que se identifica dentro de los cursos encuestados y observados es el de uso de símbolos o marcas. Haciendo uso de letras, números o símbolos los maestros procuran señalar el error y clasificarlo según la tipología que consideren. En el caso de los docentes que utilizaron esta retroalimentación, lograron que sus estudiantes se adaptaran a dicha metodología y propiciaron un ambiente de aprendizaje, reflexión que incluso genero un trabajo colaborativo y permitió el desarrollo de las estrategias de búsqueda de alternativas y solución de problemas por parte de los estudiantes.

Se destaca el trabajo partir de la conversación entre estudiante y docente a la hora de brindar correcciones. El estudiante se concientiza de sus errores y a través del dialogo logra dilucidar las equivocaciones que puede presentar su texto y en general su proceso de escritura. Sin embargo, el éxito de este tipo de retroalimentación depende de que se pueda combinar con otros tipos de metodologías (corrección de errores). El docente alterna entre ambos tipos de retroalimentación para que el estudiante descubra posibles soluciones o mejoras que se puedan realizar al texto. Es claro en este caso, que el papel del docente no es otro que el de guía o facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante.

El último tipo de retroalimentación corresponde al de informes sobre el desempeño. Este tipo ejercicio busca presentar algunos errores que fueron comunes dentro de la actividad de escritura realizada. Para ello, el maestro debe hacer una revisión previa a cada uno de los escritos, con el fin de: identificar fallas colectivas que luego comentará frente a toda la clase, abordar dudas o vacíos conceptual que puedan existir. Por la naturaleza del ejercicio, éste puede llegar a tomar más tiempo y ser menos práctico para el docente. Al igual que para algunos de los métodos descritos anteriormente, este método funciona mejor cuando está apoyado por ejercicios de comentarios y corrección de errores. Esto puede indicar que el hecho de que se presenten varios tipos de retroalimentación obedece a que un solo tipo de retroalimentación no basta para que los estudiantes comprendan y superen sus errores, o que los utilizados hasta el momento no han cumplido a cabalidad con las necesidades que presentan estos cursos. Además, usar diferentes metodologías obliga al estudiante a desarrollar más estrategias que faciliten el desarrollo de su proceso de

escritura. Se reafirma, entonces, el uso de varios tipos de retroalimentación por parte de los docentes. Se confirma que la mayoría de los métodos empleados para dar retroalimentación son más eficaces cuando se combinan con otros métodos.

Llama la atención que en una sola oportunidad se solicitó por parte del docente la reelaboración o reescritura del ejercicio. Dicho ejercicio hizo parte de la retroalimentación y permitió que el estudiante no solo cambiara sus errores por opciones aceptables, sino que formulara nuevas propuestas de escritura que podrían favorecer su escrito. En ese sentido puede considerarse que la mayoría de ejercicios presenciados no contemplaron esa posibilidad.

Otro de los hallazgos de la investigación tiene que ver con los momentos que seleccionan los docentes para llevar a cabo la retroalimentación de la escritura. Después de realizar las diferentes observaciones de clase y de indagar a los participantes sobre este hecho, es evidente que para los cursos de inglés que aquí se presentan, el ejercicio de retroalimentación tiene lugar en el espacio y periodo temporal correspondiente al aula de clases. En otras palabras, los docentes procuran el uso de actividades que los estudiantes puedan desarrollar en el aula y que por consiguiente les permitía presenciar el momento de la escritura, con lo cual les es posible establecer el ambiente de aprendizaje, según lo que esperan evaluar. Además buscan entablar una comunicación personal con los estudiantes a la hora de entregar las correcciones que pudieran encontrar en los textos. Esto descarta el uso de ciertos tipos de retroalimentación que no necesitan la presencia física del docente, sino que pueden realizarse de forma virtual, como lo es el caso de los correos electrónicos o incluso el uso de plataformas informáticas que permitan otro tipo de comunicación entre estudiantes y maestro. A pesar de esto, los cursos ofrecidos por la institución educativa, cuentan no sólo con las herramientas informáticas para realizar este tipo de actividades, sino que al tener una plataforma dedicada a cada uno de los cursos, es posible realizar ejercicios a través de la misma, hecho que se presentó en algunas visitas y que demuestra que a pesar de tener las herramientas para poder optar por otros tipos de retroalimentación, los docentes encargados procuran mantener una comunicación más directa con sus alumnos, al menos en el instante en que tienen la oportunidad de entregar la retroalimentación.

El hecho de preferir ciertos tipos de retroalimentación, especialmente aquellos que tienen contacto directo con los estudiantes no es necesariamente un indicador de su eficiencia, simplemente se identifican los que tienen uso en los cursos aquí analizados. Sin embargo, el hecho de contrastar los tipos de retroalimentación de carácter virtual con los presenciales y su respectiva eficiencia es un objeto de estudio que merece la pena revisar e investigar.

Adicionalmente, estudiantes y docentes identifican posibles factores que pueden afectar el proceso de retroalimentación, con el fin de que este pueda contribuir de una mejor forma a sus respectivos procesos de aprendizaje. Uno de los factores señalados es el que tiene que ver con el tiempo dedicado a realizar la revisión y consideración de la retroalimentación concedida, ya que muchas veces el tiempo destinado para este ejercicio no es suficiente y se ve interrumpido por las diferentes necesidades de la clase. Por tal motivo muchas veces no se logró generar una reflexión y análisis real por parte de los estudiantes frente a las correcciones dadas. Ante este hecho, se puede intuir que el proceso de retroalimentación no está contemplado dentro de los periodos correspondientes al horario de clase, a pesar de que los ejercicios de evaluación se organizan previamente, no sucede lo mismo con su respectiva retroalimentación

También se encontró que falta de unificación de los procesos por parte de los docentes. Como se ha mencionado anteriormente, se identificaron cuatro diferentes tipos de retroalimentación muchos de ellos completamente nuevos para los estudiantes, razón por la cual fue necesario que el maestro tuviera que volver sobre la explicación dada, pues los estudiantes no estaban familiarizados con las estrategias utilizadas por el docente, ese fue el caso de la retroalimentación a través de símbolos, ya que para muchos estudiantes era la primera vez que un docente la aplicaba en un ejercicio de escritura con ellos. Esto puede indicar que en los tres niveles anteriores se empleó otro tipo de metodología o no se empleó ninguno.

Uno de los aspectos que puede incidir en que las herramientas o métodos empleados para brindar retroalimentación sean más provechosos es que no hay una cultura de la evaluación. No se trabaja con la evaluación formativa, pues aun cuando se realizan actividades de retroalimentación, son muy pocos los estudiantes que ven en estos ejercicios

una ganancia para el desarrollo de su competencia escrita y una herramienta clave para ir mejorando cada vez más su escritura.

En relación con los posibles efectos colaterales que puede llegar a generar la retroalimentación en los estudiantes, se reconoce antes que nada que existe una constante por comprobar la nota o calificación alcanzada. Por lo tanto, si el estudiante considera que tuvo un buen desempeño, no consulta la retroalimentación que preparó el docente. Es por eso que la revisión de la retroalimentación se presenta cuando el estudiante encuentra un número elevado de errores y advierte una asignación más baja que la esperada. Con esto se demuestra que los estudiantes siguen teniendo un alto interés por el resultado de sus productos y no por el proceso que les lleva a desarrollarlos.

Sin embargo, también fue posible (aunque en menor medida) encontrar participantes que distinguían la utilidad de la retroalimentación y pudieron sacar provecho a través de la corrección de sus textos. Esto fue posible, gracias al uso que se dio a la retroalimentación a través de símbolos y al manejo que los docentes dieron a esta herramienta, ya que al no presentar la calificación en un primer momento, el estudiante debía recurrir al conocimiento adquirido para poder entender el error y proceder a enmendarlo. Al realizar esta tarea, el alumno tuvo no solo que apelar a su saber, sino que fue posible establecer un trabajo en equipo mucho más enriquecedor.

Atendiendo a todos los factores antes mencionados la mayoría de docentes y estudiantes concordaron en que los tipos de retroalimentación que mejor se adaptan a sus necesidades y del que pueden sacar mejor provecho son precisamente los que se han mencionado anteriormente. A pesar de esto, algunos docentes expresan que existen otros tipos de retroalimentación que podrían emplearse en los cursos, que demostraron ser útiles y efectivos para la enseñanza de la escritura en inglés, como los son la revisión por pares o los foros de discusión. Sin embargo, se reconoce que los factores expuestos anteriormente en relación con el tiempo y la falta de familiaridad con dichas herramientas pueden ser un obstáculo en su implementación. No obstante, resulta sorprendente e inesperado que de los 22 tipos de actividades que se identificaron como actividades para brindar retroalimentación, los docentes sólo se concentren en el uso de 4 o 5 de ellos. La razón de esto podría ser objeto de otra investigación.

El documento que aquí se presenta tuvo el objetivo de describir y analizar ejercicios de evaluación y retroalimentación en los cursos de inglés de una universidad pública, por lo que es apenas un ejemplo de los tipos de ejercicio que se llevan a cabo dentro de las instituciones de educación superior en nuestro país. Aun así, demuestra la necesidad de revisar e indagar más en el campo que ofrece la evaluación dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se puede demostrar que la comunidad educativa en general desconoce algunas de las potencialidades que puede brindar la retroalimentación en los procesos de aprendizaje. Esto obedece a una serie de aspectos políticos y sociales, que llaman la atención frente a la importancia que tiene el inglés en ámbitos académicos y profesionales, tal como lo indica Uribe (2012).

5.2 Limitaciones del Estudio

En este apartado, se mencionaran algunos aspectos de la investigación que se pueden poner en entredicho, debido a posibles inconsistencias en el ámbito metodológico. De allí que surja la necesidad de hacer ciertas aclaraciones al respecto.

La primera observación que es importante mencionar, es laque tiene que ver con la muestra seleccionada en las dos fases de la investigación. Para la parte cuantitativa se contó con la participación de 164 estudiantes y 11 profesores, es decir aproximadamente el 16% del total de estudiantes inscritos en los cursos y un porcentaje cercano al 40% de los docentes encargados del nivel IV. Para la segunda fase se visitaron un total de 9 grupos, lo cual equivale a un porcentaje similar de estudiantes presentes en las visitas de observación. Sin embargo, de estos estudiantes apenas se pudo revisar el producto de algunos voluntarios y se solicitó la entrevista de 7 de ellos. En el caso de los docentes se redujo la cifra de 11 a 6 docentes, por la misma situación sucedida con los estudiantes, ya que para la segunda fase se realizo un muestreo por oportunidad atendiendo a las posibilidades de docentes, estudiantes e investigador para poder realizar el estudio. A pesar de esto, para la parte cualitativa se apeló a los principios de la fenomenología, retomando los aportes de Mertens (2005) y atendiendo a cómo desde perspectivas individuales, se pueden alcanzar certezas frente a un objeto de estudio, razón por la cual en esta investigación se considera válido realizar una triangulación de datos que tienen naturaleza diferente (cuantitativa o cualitativa).

De la misma forma, puede generar controversia el hecho de tratar de describir el proceso de retroalimentación que se lleva a cabo en un mismo nivel revisando únicamente el trabajo de un número reducido de docentes y salones o incluso si se piensa a mayor escala, dejando fuera del estudio los niveles I, II y III. Puede ocurrir que en esos niveles se trabaje la retroalimentación desde otras perspectivas metodológicas, que no se han mencionado en esta investigación. Pese a esto, afrontar más cursos o niveles habría representado una tarea bastante ardua en la que no solo las herramientas no habrían sido eficientes, sino que el número de investigadores habría tenido que ser mayor para poder afrontar los diferentes horarios, niveles y por supuesto la codificación de la información habría sido mucho más extensa. Por esa razón, se optó por la muestra de estudiantes que ya se mencionó anteriormente, ya que era aceptable y manejable para el estudio presentado.

5.3 Implicaciones Pedagógicas

Se realizan las siguientes sugerencias en relación con la retroalimentación a las instituciones que ofrecen cursos de inglés como lengua extranjera[12]:

• Es fundamental que identifiquen los tipos de retroalimentación utilizados por los docentes a la hora de corregir los textos producto del trabajo estudiantil, para que desde allí se pueda comenzar un trabajo de certificación de su efectividad.

• Es necesario que creen lineamientos relacionados con la retroalimentación desde los primeros cursos o niveles, con el fin de fortalecer una cultura de la evaluación que explore las potencialidades y beneficios que esta reúne, para que estudiantes y docentes puedan unificar conceptos alrededor de las actividades de retroalimentación, innovando los procesos de evaluación y familiarizando a la comunidad con las diferentes metodologías que se adopten.

• Es esencial explorar otros tipos de retroalimentación diferentes a los que usan comúnmente, pero que podrían beneficiar a los estudiantes, ajustándolos a los contextos de aprendizaje que se viven en la comunidad educativa.

[12] Si bien estas recomendaciones pueden llegar a ser de utilidad en programas de licenciatura o filología, es preferible remitirlas especialmente a los cursos ofrecidos a estudiantes que cumplen con las características mencionadas en esta investigación ya que su formación en lenguas es muy diferente.

• Es importante propiciar un desarrollo de las técnicas y metodologías para brindar una retroalimentación que propenda por un tipo de evaluación formativa que motive al estudiante a ser partícipe activo de su propia formación.

• Es vital que directivos, docentes y estudiantes puedan reflexionar en cuanto al papel de la retroalimentación en los diferentes procesos educativos y se puedan establecer posiciones claras en cuanto a las metodologías adoptadas en cada programa de formación en lenguas, propiciando de esta forma un trabajo unificado en el que se pueda brindar a los estudiantes las herramientas necesarias a la hora de enfrentar sus dificultades. Se espera lograr un llamado de atención, frente a esa cultura evaluativa en la que estudiantes y maestros definan procesos educativos a través de valoraciones y resultados, en procesos, como el desarrollo del componente escrito que requieren de un acompañamiento constante.

Bibliografía

Alderson, J. C. y Wall, D. (1993). *Does Washback Exist? Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.

Alonso, J.C., Gallo, B. y Torres, G. (2012). *Elementos para la construcción de una política pública de bilingüismo en el Valle del Cauca: un análisis descriptivo a partir del censo ampliado de 2005*. Estudios Gerenciales, 28:59-67.

Álvarez, J. (2003). *Aprender con la evaluación.* Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales, (10), 19-39.

Arias, M. (2000). *La Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.* Recuperado de https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf

Ávila, P. (2009). *La Importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación.* (Masters thesis, Universidad del Valle de México. México. Recuperado de http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf

Bachman, F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, F. y Palmer, S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. M. (1996). *Working for Washback: A Review of the Washback Concept in Language Testing*. Language Testing, 13(3), 257-279.

Bailey, K. M. y Curtis, A. (2015). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions.* Boston: National Geographic Learning.

Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education, 32(3), 347-364.

Bogdan, R. y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bolívar, A. (1999) *La evaluación del curriculum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias, en Escudero (ed.): Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis (pp. 365- 376, Cap. 15.)

Brace, I. (2008). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. London, UK: Kogan Page.

Carless, D. (2012).*Innovation in Language Teaching and Learning*. TheEncyclopedia of AppliedLinguistics.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2004). *La expresión escrita*. En Sánchez, S. y Gargallo, L. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera (L2) / lengua extranjera (LE) (917-942). Maddrid: SGEL.

Chamot, U. A. y O'mailley, M. (1987). *The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream.* TESOL Quaterly, 21, 227-249.

Chandler, J. (2003). *The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing*. Journal of Second Language Writing 12.3, 267–296.

Cheng, L. y Curtis, A. (2004). *Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning*. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods (pp. 3-17). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cherry, R. y Meyer, P. (1993). *Reliability Issues in Holistic Assessment*. Validating Holistic Scoring for Writing Assessment: Theoretical and Empirical Foundations. Cresskill: Hampton.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.

Cotterall, S. y Cohen, R. (2003). *Scaffolding for second language writers: Producing an academic essay*. ELT Journal 57.2, 158–66.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR*). Recuperado de https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/?desktop=true

Creswell, J. (2008, febrero). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

Davison, C. (2007). *Different definitions of language and language learning : Implications for assessment*. en Cummins J; Davison C (ed.), International Handbook of English language teaching, Vol. 1. Original, Springer, Norwell, MA, pp. 533 - 548

Davison, C. y Leung, C. (2009). *Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment*. TESOL Quarterly, 43(3), 393-415.

De Putte, J. (2009). *Un bilingüismo de calidad para Colombia*. Palabra Maestra, 6-8.

Delamont, S. (1992) *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Falmer.

Deyle, D. L., Hess, G. y LeCompte, M. L. (1992) *Approaching ethical issues for qualitative researchers in education*. In M.LeCompte, W.L. Millroy and J.Preissle (eds) The Handbook of Qualitative Research in Education. London: Academic Press Ltd., 597–642.

Ellis, R. (2009). *A tipology of written corrective feedback types*. ELT Journal Volume 63. Disponible en: http:/lrc.cornell.edu/events/09docs/ellis.pdf [12/2/2010]

Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Lugo, V. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia Bilingüe. Educación y Educadores, 15(3), 363-381.

Fazio, L. (2001). *The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority language students*. Journal of Second Language Writing 10.4, 235–249.

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. (2006). *Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction*. In K. Hyland & F. Hyland (eds.),

García, I. (2010). *Sistema de evaluación, Edición electrónica gratuita*. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/687/

Genç, B. y Bada, E. (2010). *English as a world language in academic writing*. The Reading Matrix, 10(2), 142-151.

Genesee, F. y Upshur, J. A. (2010). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. CambridgeLanguage Education Series. Cambridge University Press.

Gil, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Graves, D. (1987). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.

Guba, G. (1990). *The Alternative Paradigm Dialog*. The Paradigm Dialog. Newbury Park: Sage.

Hamp-Lyons, L. (2007). *The impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives*. En Cummins y Davison (Eds.), The international handbook of English language teaching, 1, 487-504.

Harlen, W. (2005). *Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies*. Curriculum Journal, 16(2), 207-223.

Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D. y Anderson, N. J. (2010). *Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy*. TESOL Quarterly, 44(1), 84-109. doi:10.5054/tq.2010.213781

Hendrickson, J. M. (1978). *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. The Modern Language Journal, 62(8), 387-398.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación.* México D.F.: McGraw Hill.

Hernández, S. R., Méndez, V. S., Mendoza, T. C. y Cuevas, R. A. (2017). *Fundamentos de investigación.* México D.F.: McGraw Hill.

Higgins, R. (2000). *'Be more critical': rethinking assessment feedback, paper presented to British Educational Research Association Conference, Cardiff University*. Recuperado de: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001548.htm.

Hirvela, A. (1999). *Collaborative writing instruction and communities of readers and writers.* TESOL Quarterly 8.2, 7–12.

Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research.* London: Routledge.

Hoetker, J. (1982). *Essay Examination Topics and Students' Writing*. College Composition and Communication, 33(4), 377.

Hout, B. (2002). *Rearticulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. University Press of Colorado, Urban Institute.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers.* Cambridge: CUP.

Hyland, F. (2003). *Focusing on form: student engagement with teacher feedback*. System 31.2, 217–230.

Hyland, K. y Hyland, F. (2001). *Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback*. Journal of Second Language Writing 10.3, 185–212.

Hyland K. y Hyland, F. (eds.) (2006a). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press.

Hyland, K. y Hyland, F. (2006b). *Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written Q2 feedback*. In K. Hyland & F. Hyland (eds.)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2016). *Informe nacional de resultados Saber Pro 2012 - 2015*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Janesick, V. J. (2016). *"Stretching" exercises for qualitative researchers*. Newbury Park: Sage.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come.* Educational Researcher, 33(7), 14-26. Recuperado de http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14

Jurado, F., Acevedo, M., Rodriguez, E., Barriga, C. y Rey, Silvia. (2005) *Entre números entre letras: la evaluación estudio de caso*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación.

Jurado, F. (2009). *La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura*. Revista Iberoamericana de evaluación educativa: Volumen2, No 1.

Kennedy, K. J., Chan, J. K., Fok, P. K. y Yu, W. M. (2008). *Forms of assessment and their potential for enhancing learning: conceptual and cultural issues*. Educational Research for Policy and Practice, 7(3), 197-207.

LeCompte, M. y Preissle, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research (second edition)*. London: Academic Press Ltd.

Lincoln, Y. S. (1985). *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution*. Beverly Hills: Sage Publications.

Lynch, B. (2001). *Rethinking assessment from a critical perspective*. Language Testing, 18(4), 351-372.

Long, M. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In R. Ritchie & T. Bhatia (eds.), Handbook of second language acquisition. San Diego, CA: Edward Arnold, 413–468.

López, A. (2008). *Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction*. Saarbrucken: VDM.

Master, P. (1995). *Consciousness raising and article pedagogy*. In Belcher & Braine, (eds.), 183–205.

Maykut, P. S. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.

Mejía, M., López, A. y Peña, B. (Compiladores) (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Mendoca, C. y K. Johnson (1994). *Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction*. TESOL Quarterly 28.4, 745–768.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

Messick, S. (1996). *Validity and washback in language testing.*Language Testing, 13 (3).

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Educación: Visión 2019*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122719.html

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!: Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Bilingüismo en la educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217762.html

Morales, F. (2003). *Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?*. Acción Pedagógica, *13*, 10.

Morales, V. P., Urosa, S. B. y Blanco, B. A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

Patthey-Chavez, G. y Ferris, D. (1997). *Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition*. Research in the Teaching of English 31.1, 51–90.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. y Meyer, C. A. (1991). *what makes a portfolio a portfolio?* Educational Leadership, 60-75.

Pearson, I. (1988). *Tests as Levers for Change*. en D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. ELT Documents Volume 128 (pp. 98-107). London: Modern English Publications.

Pérez–Abril, M. (2013). *Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora?* Revista Javeriana, Tomo 149, año 80, n° 791, enero– febrero 2013, 44-51.

Picado, F. (2001). *Didáctica General: una perspectiva investigadora*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia

Polio, C., Fleck, C. y Leder, N. (1998). "*If I only had more time:" ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions*. Journal of Second Language Writing, 7(1), 43-68.

Race, P. (2012). *Feedback toolkit: 10 Feedback Resources for your Students de Higher Education Academy*. York, Inglaterra: Higher Education Academy.

Rangel, L. y Romero, J. (2011). *Metodología de la Evaluación desde un enfoque constructivista.* Recuperado de https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista

Roos, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.

Sánchez, A. (2012). *El bilingüismo en los bachilleres colombianos*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, No. 159, Banco de la República.

Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, No. 191, Banco de la República.

Saville, N. (2000). *Investigating the Impact of International Language Examinations. Research Notes, 2*, 2-7.

Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Scriven, M. (1967) *The Metodology of Evaluation*. En Tyler, R., Gagné, R. y Scriven, M. (Eds.), Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago. Rand McNally.

Sheppard, K. (1992). *Two Feedback Types: Do They Make A Difference?* RELC Journal, 23(1), 103-110.

Shohamy, E. (1993a). *The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning*. NFLC Occasional Paper. Washington, DC: National Foreign Language Center.

Shohamy, E. (1993b). *A collaborative/diagnostic feedback model for testing foreign languages*. In D.

Solé, I. (2001). *Evaluar lectura y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras*. Lectura y Vida 22(4), (pp. 6 - 17).

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well.* Upper Saddle River (NJ): Pearson.

Stuffebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica) Temas de educación*. Editorial Paidós. Barcelona.

Tejada, H., y Castillo, N. (2010). *El backwash effect o los "efectos colaterales" del examen ECAES, prueba de inglés 2009*. Un análisis crítico. Lenguaje, 38(2), 449-480.

Torres, S. (2009). *Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. Diálogos Latinoamericanos*, 15. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/162/16220868004.pdf

Truscott, J. (2004). *Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler*. Journal of Second Language Writing 13.4, 337–343.

Truscott, J. y Hsu, A. Y. (2008). *Error correction, revision, and learning.*Journal of Second Language Writing, 17, 292-305.

Uribe, J. (2012). *Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta*.Uni-pluri/versidad, 12(2), 97-103.

Urquhart, V. y McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social.*Madrid: Editorial Síntesis.

Velez, G. (2003). *English in Colombia: a sociolinguistic profile*. World Englishes, 22(2):185-198.

Weissberg, R. (2006). *Conversations about writing: Building oral scaffolds with advanced L2 writers*. In K. Hyland & F. Hyland (eds.)

White, M. (1994). *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Anexos

Anexos 1. Encuesta Final Estudiantes y Docentes

Encuesta tipo Likert para estudiantes.

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne uno de los siguientes códigos a cada ítem, teniendo en cuenta la frecuencia o el número de veces que ha recibido ese tipo de retroalimentación mientras transitaba por los cursos de inglés en la universidad.

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Frecuentemente 5: Muy Frecuentemente

¿Qué tan frecuentemente ha recibido los siguientes tipos de retroalimentación a sus trabajos escritos?	1	2	3	4	5
1. Comentarios manuscritos al margen del texto					
2. Hojas adjuntas a mi trabajo editadas digitalmente					
3. Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano					
4. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado					
5. A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado.					
6. Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo					
7. Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase.					
8. Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase					
9. Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura					
10. Charlas informales con profesores en pasillos o alrededores de la universidad					
11. Correo electrónico individual del profesor					
12. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea					
13. Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual					
14. Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios					
15. Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios.					
16. Retroalimentación de mis compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares					
17. Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente					
18. Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente					
19. Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con ejemplos en la web					
20. Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo					
21. Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo.					
22. Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.					

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de reacciones por parte de los estudiantes frente a la retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne una de las siguientes valoraciones a cada ítem.
1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Frecuentemente 5: Muy Frecuentemente

Una vez recibo la retroalimentación de mi texto generalmente:	1	2	3	4	5
1. Decido considerarla una importante oportunidad para mejorar. Así que procuro realizar ejercicios similares, para evitar cometer los mismos errores en el futuro.					
2. Dependiendo la valoración asignada por el docente me puedo sentir muy frustrad@					
3. Presto bastante atención a la valoración que recibo en relación con la retroalimentación que me entregan.					
4. Estoy a la defensiva, pues considero que realice un buen trabajo.					
5. Si la nota obtenida no es buena, me interesa averiguar exactamente por qué.					
6. Puedo llegar a presumir si mi nota obtenida es alta y procuro revisar los errores cometidos por mis compañeros.					
7. Antes de revisar la retroalimentación me aparto o despejo del trabajo por un tiempo, para contrastar el texto que escribí con los comentarios recibidos.					
8. Si la valoración recibida me satisface, hago caso omiso de la retroalimentación que me da el docente.					
9. Analizo la nota en relación con el esquema de criterios.					
10. Además de mi retroalimentación, me intereso por los comentarios que reciben mis compañeros.					
11. Me interesa buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida.					
12. Tengo un plan de acción en cuanto a cómo usar la retroalimentación de mi texto.					
13. Si solo recibo la valoración, solicito personalmente al docente una retroalimentación de mi trabajo.					
14. Si considero que la retroalimentación tiende a la crítica, me aparto y pierdo el interés en ese tipo de asignaciones.					
15. Reviso la retroalimentación, pero generalmente no entiendo cuales fueron los errores.					
16. Reviso la retroalimentación, pero en la siguiente asignación cometo errores similares.					
17. Me alegro si encuentro comentarios positivos sobre el trabajo realizado.					

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne uno de los siguientes códigos a cada ítem, teniendo en cuenta la frecuencia o el número de veces que ha recibido ese tipo de retroalimentación mientras transitaba por los cursos de inglés en la universidad.

No he recibido este tipo de retroalimentación No muy Bien Bien Algunas Veces Muy Bien

De los siguientes tipos de retroalimentación ¿Qué tan bien puede llegar a usarlos en pro de mejorar su procesos de escritura para futuras asignaciones?	No he recibido este tipo de retroalimentación	No muy Bien	Bien Algunas Veces	Muy Bien
1. Comentarios manuscritos al margen del texto				
2. Hojas adjuntas a mi trabajo editadas digitalmente				
3. Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano				
4. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado				
5. A través de una matriz que muestra lo que se				

espera para cada aspecto del trabajo asignado. 6. Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo 7. Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase. 8. Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase 9. Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura 10. Charlas informales con profesores en pasillos o alrededores de la universidad 11. Correo electrónico individual del profesor 12. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea 13. Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual 14. Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios 15. Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios. 16. Retroalimentación de mis compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares 17. Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente 18. Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente 19. Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con ejemplos en la web 20. Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo 21. Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo. 22. Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.	

Encuesta tipo Likert para Docentes

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne uno de los siguientes códigos a cada ítem, teniendo en cuenta la frecuencia o el número de veces que usted ha hecho uso de ese tipo de retroalimentación durante su labor por los cursos de inglés en la universidad.

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Frecuentemente 5: Muy Frecuentemente

¿Qué tan frecuentemente alguno de los siguientes tipos de retroalimentación para los trabajos escritos?	1	2	3	4	5
1. Comentarios que escribo al margen del texto 2. Hojas adjuntas al trabajo editadas digitalmente 3. Hojas adjuntas al trabajo escritas a mano 4. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado					

5. A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado. 6. Números o código escritos en el trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo 7. Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase. 8. Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase 9. Conversación cara a cara con el estudiante 10. Charlas informales con estudiantes en pasillos o alrededores de la universidad 11. Correo electrónico individual del estudiante 12. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea 13. Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual 14. Sólo una valoración en el trabajo, sin comentarios 15. Sólo la retroalimentación sin valoración, luego pido auto evaluar el trabajo según una asignación de criterios. 16. Retroalimentación entre compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares 17. Retroalimentación entre compañeros de clase informalmente 18. Motivo a que obtengan retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente 19. Motivo a que obtengan retroalimentación por sí mismos comparando sus trabajos con ejemplos en la web 20. Motivo a que obtengan retroalimentación al comparar sus trabajos de manera informal con los compañeros de clase antes de presentar el trabajo 21. Motivo a que obtengan retroalimentación al autoevaluar los trabajos según los criterios establecidos antes de entregarlos o enviarlos. 22. Retroalimentación que proveo a partir de la autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.	

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de reacciones por parte de los estudiantes frente a la retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne una de las siguientes valoraciones a cada ítem.

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Frecuentemente 5: Muy Frecuentemente

Una vez entrego la retroalimentación del texto creo que el estudiante va a:	1	2	3	4	5
1. Considerarla una importante oportunidad para mejorar. Así que procuro realizar ejercicios similares, para evitar que cometan los mismos errores en el futuro. 2. Dependiendo la valoración asignada algunos pueden sentirse frustrados 3. Prestar bastante atención a la valoración que recibió en relación con la retroalimentación que entrego. 4. Estar a la defensiva 5. Si la nota obtenida no es buena, se va a interesar en averiguar exactamente por qué. 6. Puede llegar a presumir si la valoración obtenida es alta y procura revisar los errores cometidos por sus compañeros. 7. Antes de revisar la retroalimentación se aparta o despeja del trabajo por un tiempo, para contrastar el texto que escribió con los comentarios recibidos, tiempo después. 8. Si la valoración recibida le satisface, hace caso omiso de la retroalimentación que le entrego. 9. Analiza la nota en relación con el esquema de criterios. 10. Además de la retroalimentación, se interesa por los comentarios que reciben					

sus compañeros. 11. Se interesa por buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida. 12. Tiene un plan de acción en cuanto a cómo usar la retroalimentación del texto. 13. Si solo recibe la valoración, solicita personalmente una retroalimentación del trabajo. 14. Si considera que la retroalimentación tiende a la crítica, me aparta y pierde el interés en ese tipo de asignaciones. 15. Revisa la retroalimentación, pero generalmente no entiende cuales fueron los errores. 16. Revisa la retroalimentación, pero en la siguiente asignación comete errores similares. 17. Se alegra si encuentra comentarios positivos sobre el trabajo realizado.	

A continuación, encontrará una lista con los tipos más comunes de retroalimentación de la escritura que ofrecen los docentes a sus estudiantes en los cursos de lengua extranjera. Según lo considere, asigne uno de los siguientes códigos a cada ítem, teniendo en cuenta tan bien pueden llegar a hacer uso de ese tipo de retroalimentación para adecuarlo a su proceso de aprendizaje.

No he dado este tipo de retroalimentación No muy Bien Bien Algunas Veces Muy Bien

De los siguientes tipos de retroalimentación ¿Qué tan bien puede llegar a usarlos en pro de mejorar su procesos de escritura para futuras asignaciones?	No he dado este tipo de retroalimentación	No muy Bien	Bien Algunas Veces	Muy Bien
1. Comentarios manuscritos al margen del texto 2. Hojas adjuntas a mi trabajo editadas digitalmente 3. Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano 4. Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado 5. A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado. 6. Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo 7. Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase. 8. Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase 9. Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura 10. Charlas informales con profesores en pasillos o alrededores de la universidad 11. Correo electrónico individual del profesor 12. Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea 13. Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual 14. Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios 15. Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios. 16. Retroalimentación de mis compañeros de clase,				

en el contexto de evaluación por pares 17. Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente 18. Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente 19. Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con ejemplos en la web 20. Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo 21. Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo. 22. Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.	

Anexos 2. Resultados Encuestas – Tablas de Frecuencia

Tabla 1

Frecuencia en la que los estudiantes reciben determinado tipo de retroalimentación

	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	
Comentarios manuscritos al margen del texto	0	0,00%	20	11,98%	32	19,16%	60	35,93%	55	32,93%	4
Comentarios manuscritos al margen del texto	42	25,15%	37	22,16%	37	22,16%	34	20,36%	17	10,18%	1
Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano	38	22,75%	29	17,37%	35	20,96%	35	20,96%	30	17,96%	1
Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado	7	4,19%	15	8,98%	30	17,96%	83	49,70%	32	19,16%	4
A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado.	35	20,96%	27	16,17%	48	28,74%	37	22,16%	20	11,98%	3
Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo	40	23,95%	27	16,17%	40	23,95%	43	25,75%	17	10,18%	4
Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase.	10	5,99%	25	14,97%	25	14,97%	65	38,92%	42	25,15%	4
Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase	10	5,99%	10	5,99%	40	23,95%	62	37,13%	45	26,95%	4
Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura	7	4,19%	5	2,99%	20	11,98%	65	38,92%	70	41,92%	5
Charlas informales con profesores en pasillos o alrededores de la universidad	40	23,95%	30	17,96%	43	25,75%	37	22,16%	17	10,18%	3
Correo electrónico individual del profesor	22	13,17%	17	10,18%	45	26,95%	45	26,95%	38	22,75%	3
Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea	50	29,94%	22	13,17%	35	20,96%	43	25,75%	17	10,18%	1
Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual	30	17,96%	35	20,96%	37	22,16%	35	20,96%	30	17,96%	3

Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios	27	16,17%	45	26,95%	53	31,74%	27	16,17%	15	8,98%	3
Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios.	42,5	25,45%	50	29,94%	50	29,94%	17,5	10,48%	7,5	4,49%	2
Retroalimentación de mis compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares	25	14,97%	22	13,17%	37	22,16%	58	34,73%	25	14,97%	4
Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente.	40	23,95%	30	17,96%	32	19,16%	50	29,94%	15	8,98%	4
Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente	55	32,93%	35	20,96%	32	19,16%	30	17,96%	15	8,98%	1
Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con ejemplos en la web	30	17,96%	17	10,18%	50	29,94%	43	25,75%	27	16,17%	3
Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo	20	11,98%	22	13,17%	47	28,14%	53	31,74%	25	14,97%	4
Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo.	15	8,98%	12	7,19%	53	31,74%	60	35,93%	27	16,17%	4
Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo	12	7,19%	10	5,99%	50	29,94%	70	41,92%	25	14,97%	4

Tabla 2

Frecuencia con la que los estudiantes realizan cierto tipo de actividades después de recibir la retroalimentación

	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	
Decido considerarla una importante oportunidad para mejorar. Así que procuro realizar ejercicios similares, para evitar cometer los mismos errores en el futuro.	0	0,00%	20	11,98%	32	19,16%	80	47,90%	35	20,96%	4

Dependiendo la valoración asignada por el docente me puedo sentir muy frustrado (a)	12	7,19%	43	25,75%	55	32,93%	40	23,95%	17	10,18%	3
Presto bastante atención a la valoración que recibo en relación con la retroalimentación que me entregan.	0	0,00%	2	1,20%	35	20,96%	103	61,68%	27	16,17%	4
Estoy a la defensiva, pues considero que realice un buen trabajo.	55	32,93%	58	34,73%	27	16,17%	17	10,18%	10	5,99%	2
Si la nota obtenida no es buena, me interesa averiguar exactamente por qué.	2	1,20%	25	14,97%	50	29,94%	60	35,93%	30	17,96%	4
Puedo llegar a presumir si mi nota obtenida es alta y procuro revisar los errores cometidos por mis compañeros.	85	50,90%	37	22,16%	20	11,98%	15	8,98%	10	5,99%	1
Antes de revisar la retroalimentación me aparto o despejo del trabajo por un tiempo, para contrastar el texto que escribí con los comentarios recibidos.	32	19,16%	40	23,95%	53	31,74%	32	19,16%	10	5,99%	3
Si la valoración recibida me satisface, hago caso omiso de la retroalimentación que me da el docente.	37	22,16%	45	26,95%	45	26,95%	25	14,97%	15	8,98%	2ª
Analizo la nota en relación con el esquema de criterios.	12	7,19%	30	17,96%	47	28,14%	53	31,74%	25	14,97%	4
Además de mi retroalimentación, me intereso por los comentarios que reciben mis compañeros.	18	10,78%	42	25,15%	40	23,95%	42	25,15%	25	14,97%	2ª
Me interesa buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida.	2	1,20%	17	10,18%	53	31,74%	70	41,92%	25	14,97%	4
Tengo un plan de acción en cuanto a cómo usar la retroalimentación de mi texto.	20	11,98%	42	25,15%	50	29,94%	40	23,95%	15	8,98%	3
Si solo recibo la valoración, solicito personalmente al docente una retroalimentación de mi trabajo.	27	16,17%	32	19,16%	73	43,71%	20	11,98%	15	8,98%	3
Si considero que la retroalimentación tiende a la crítica, me aparto y pierdo el interés en ese tipo de asignaciones.	42	25,15%	57	34,13%	35	20,96%	18	10,78%	15	8,98%	2

Reviso la retroalimentación, pero generalmente no entiendo cuales fueron los errores.	55	32,93%	52	31,14%	38	22,75%	10	5,99%	12	7,19%	1
Reviso la retroalimentación, pero en la siguiente asignación cometo errores similares.	12	7,19%	65	38,92%	55	32,93%	25	14,97%	10	5,99%	2
Me alegro si encuentro comentarios positivos sobre el trabajo realizado.	0	0,00%	5	2,99%	27	16,17%	73	43,71%	62	37,13%	4

Tabla 3

Frecuencia con la que los estudiantes consideran el uso adecuado de cada tipo de retroalimentación para la mejora del componente escrito en asignaciones futuras

	No he recibido este tipo de retroalimentación		No muy bien		Bien algunas veces		Muy bien		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	
Comentarios manuscritos al margen del texto	3	1,80%	11	6,59%	86	51,50%	67	40,12%	3
Hojas adjuntas a mi trabajo editadas digitalmente	40	23,95%	23	13,77%	71	42,51%	33	19,76%	3
Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano	40	23,95%	18	10,78%	66	39,52%	43	25,75%	3
Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado	3	1,80%	15	8,98%	111	66,47%	38	22,75%	3
A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado.	23	13,77%	30	17,96%	86	51,50%	28	16,77%	3
Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo	25	14,97%	38	22,75%	66	39,52%	38	22,75%	3
Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase.	10	5,99%	25	14,97%	81	48,50%	51	30,54%	3

Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase	11	6,59%	12	7,19%	81	48,50%	63	37,72%	3
Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura	3	1,80%	6	3,59%	91	54,49%	67	40,12%	3
Charlas informales con profesores en pasillos o alrededores de la universidad	38	22,75%	26	15,57%	63	37,72%	40	23,95%	3
Correo electrónico individual del profesor	18	10,78%	46	27,54%	68	40,72%	35	20,96%	3
Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea.	18	10,78%	45	26,95%	63	37,72%	41	24,55%	3
Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual.	38	22,75%	40	23,95%	56	33,53%	33	19,76%	3
Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios	35	20,96%	62	37,13%	59	35,33%	11	6,59%	2
Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios.	29	17,37%	59	35,33%	68	40,72%	11	6,59%	3
Retroalimentación de mis compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares.	22	13,17%	47	28,14%	68	40,72%	30	17,96%	3
Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente.	28	16,77%	45	26,95%	64	38,32%	30	17,96%	3
Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente.	39	23,35%	36	21,56%	66	39,52%	28	16,77%	3
Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con ejemplos en la web.	19	11,38%	31	18,56%	86	51,50%	31	18,56%	3

Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo.	19	11,38%	41	24,55%	68	40,72%	39	23,35%	3	
Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo.	18	10,78%	27	16,17%	82	49,10%	40	23,95%	3	
Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.	11	6,59%	18	10,78%	81	48,50%	57	34,13%	3	

Tabla 4

Frecuencia con la que los docentes usan cada tipo de retroalimentación

	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	
Comentarios que escribo al margen del texto.	0	0,00%	0	0,00%	5	45,50%	4	36,40%	2	18,20%	3
Hojas adjuntas al trabajo editadas digitalmente.	3	27,30%	2	18,20%	2	18,20%	4	36,40%	0	0,00%	4
Hojas adjuntas al trabajo escritas a mano.	3	27,30%	1	9,10%	6	54,50%	1	9,10%	0	0,00%	3
Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado.	1	9,10%	0	0,00%	3	27,30%	6	54,50%	1	9,10%	4
A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado.	0	0,00%	2	18,20%	4	36,40%	5	45,50%	0	0,00%	4
Números o código escritos en el trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de	0	0,00%	3	27,30%	2	18,20%	6	54,50%	0	0,00%	4

deletreo.											
Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase.	1	9,10%	1	9,10%	6	54,50%	3	27,30%	0	0,00%	3
Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase.	2	18,20%	2	18,20%	5	45,50%	2	18,20%	0	0,00%	3
Conversación cara a cara con el estudiante.	0	0,00%	0	0,00%	5	45,50%	4	36,40%	2	18,20%	3
Charlas informales con estudiantes en pasillos o alrededores de la universidad.	4	36,40%	3	27,30%	1	9,10%	3	27,30%	0	0,00%	1
Correo electrónico individual del estudiante.	3	27,30%	3	27,30%	4	36,40%	1	9,10%	0	0,00%	3
Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea.	5	45,50%	2	18,20%	1	9,10%	3	27,30%	0	0,00%	1
Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual.	2	18,20%	2	18,20%	6	54,50%	1	9,10%	0	0,00%	3
Sólo una valoración en el trabajo, sin comentarios.	3	27,30%	1	9,10%	3	27,30%	4	36,40%	0	0,00%	4
Sólo la retroalimentación sin valoración, luego pido auto evaluar el trabajo según una asignación de criterios.	1	9,10%	2	18,20%	7	63,60%	1	9,10%	0	0,00%	3
Retroalimentación entre compañeros de clase, en el	3	27,30%	2	18,20%	1	9,10%	5	45,50%	0	0,00%	4

contexto de evaluación por pares.											
Permito una retroalimentación entre compañeros de clase informalmente.	3	27,30%	3	27,30%	2	18,20%	3	27,30%	0	0,00%	1ª
Motivo a que obtengan retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente.	4	36,40%	1	9,10%	2	18,20%	4	36,40%	0	0,00%	1ª
Motivo a que obtengan retroalimentación por sí mismos comparando sus trabajos con ejemplos en la web.	2	18,20%	3	27,30%	3	27,30%	3	27,30%	0	0,00%	2ª
Motivo a que obtengan retroalimentación al comparar sus trabajos de manera informal con los compañeros de clase antes de presentar el trabajo.	4	36,40%	0	0,00%	4	36,40%	3	27,30%	0	0,00%	1ª
Motivo a que obtengan retroalimentación al autoevaluar los trabajos según los criterios establecidos antes de entregarlos o enviarlos.	2	18,20%	2	18,20%	3	27,30%	4	36,40%	0	0,00%	4
Retroalimentación que proveo a partir de la autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo	1	9,10%	1	9,10%	5	45,50%	4	36,40%	0	0,00%	3

Tabla 5

Frecuencia de las acciones que los docentes consideran realizan los estudiantes luego de recibir la retroalimentación

	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	
Considerarla una importante oportunidad para mejorar. Así que procuro realizar ejercicios similares, para evitar que cometan los mismos errores en el futuro.	0	0,00%	2	18,20%	6	54,50%	3	27,30%	0	0,00%	3
Dependiendo la valoración asignada algunos pueden sentirse frustrados	0	0,00%	1	9,10%	5	45,50%	5	45,50%	0	0,00%	3[a]
Prestar bastante atención a la valoración que recibió en relación con la retroalimentación que entrego.	0	0,00%	1	9,10%	8	72,70%	2	18,20%	0	0,00%	3
Estar a la defensiva	2	18,20%	3	27,30%	2	18,20%	4	36,40%	0	0,00%	4
Si la nota obtenida no es buena, se va a interesar en averiguar exactamente por qué	0	0,00%	1	9,10%	9	81,80%	1	9,10%	0	0,00%	3
Puede llegar a presumir si la valoración obtenida es alta y procura revisar los errores cometidos por sus compañeros.	3	27,30%	2	18,20%	1	9,10%	5	45,50%	0	0,00%	4
Antes de revisar la retroalimentación se aparta o despeja del trabajo por un tiempo, para contrastar el texto que escribió con los comentarios recibidos, tiempo después.	1	9,10%	3	27,30%	6	54,50%	1	9,10%	0	0,00%	3
Si la valoración recibida le satisface, hace	0	0,00%	0	0,00%	5	45,50%	4	36,40%	2	18,20%	3

caso omiso de la retroalimentación que le entrego.											
Analiza la nota en relación con el esquema de criterios.	0	0,00%	5	45,50%	4	36,40%	2	18,20%	0	0,00%	2
Además de la retroalimentación, se interesa por los comentarios que reciben sus compañeros.	1	9,10%	4	36,40%	4	36,40%	2	18,20%	0	0,00%	2ª
Se interesa por buscar aclaraciones acerca de la retroalimentación recibida	0	0,00%	1	9,10%	5	45,50%	5	45,50%	0	0,00%	3ª
Tiene un plan de acción en cuanto a cómo usar la retroalimentación del texto.	2	18,20%	2	18,20%	4	36,40%	3	27,30%	0	0,00%	3
Si solo recibe la valoración, solicita personalmente una retroalimentación del trabajo.	0	0,00%	3	27,30%	2	18,20%	5	45,50%	1	9,10%	4
Si considera que la retroalimentación tiende a la crítica, me aparta y pierde el interés en ese tipo de asignaciones.	1	9,10%	5	45,50%	2	18,20%	3	27,30%	0	0,00%	2
Revisa la retroalimentación, pero generalmente no entiende cuales fueron los errores.	0	0,00%	1	9,10%	6	54,50%	3	27,30%	1	9,10%	3
Revisa la retroalimentación, pero en la siguiente asignación comete errores similares.	0	0,00%	1	9,10%	5	45,50%	5	45,50%	0	0,00%	3ª
Se alegra si encuentra comentarios positivos sobre el trabajo realizado.	0	0,00%	0	0,00%	7	63,60%	3	27,30%	1	9,10%	3

Tabla 6

Frecuencia de qué tan bien se podría usar cada tipo de retroalimentación según los docentes

	No he dado este tipo de retroalimentación		No muy bien		Bien algunas veces		Muy bien		Moda
	No	%	No	%	No	%	No	%	
Comentarios manuscritos al margen del texto	0	0,00%	5	45,50%	4	36,40%	2	18,20%	2
Hojas adjuntas a mi trabajo editadas digitalmente	1	9,10%	4	36,40%	6	54,50%	0	0,00%	3
Hojas adjuntas a mi trabajo escritas a mano	2	18,20%	4	36,40%	5	45,50%	0	0,00%	3
Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado	1	9,10%	3	27,30%	7	63,60%	0	0,00%	3
A través de una matriz que muestra lo que se espera para cada aspecto del trabajo asignado.	1	9,10%	2	18,20%	5	45,50%	3	27,30%	3
Números o código escritos en mi trabajo, con menú de traducción. Ej: SP=spelling, para señalar un error de deletreo.	1	9,10%	3	27,30%	6	54,50%	1	9,10%	3
Debate cara a cara sobre la asignación con todo el grupo en una clase.	1	9,10%	3	27,30%	7	63,60%	0	0,00%	3
Explicación en grupos pequeños, usando un tutorial o el espacio de una clase.	1	9,10%	5	45,50%	5	45,50%	0	0,00%	2ª
Conversación cara a cara con el profesor designado para la asignatura.	1	9,10%	3	27,30%	4	36,40%	3	27,30%	3
Charlas informales con profesores en pasillos o	4	36,40%	4	36,40%	3	27,30%	0	0,00%	1ª

alrededores de la universidad.									
Correo electrónico individual del profesor.	0	0,00%	6	54,50%	5	45,50%	0	0,00%	2
Los correos electrónicos enviados a todo el grupo sobre las fortalezas y debilidades comunes en una tarea.	3	27,30%	4	36,40%	4	36,40%	0	0,00%	2ª
Publicación sobre la asignación en el foro de debate sobre el entorno de aprendizaje virtual.	2	18,20%	6	54,50%	3	27,30%	0	0,00%	2
Sólo una valoración de mi trabajo, sin comentarios.	2	18,20%	7	63,60%	2	18,20%	0	0,00%	2
Sólo la retroalimentación sin valoración, luego se me pide auto evaluar mi trabajo según una asignación de criterios.	1	9,10%	7	63,60%	2	18,20%	1	9,10%	2
Retroalimentación de mis compañeros de clase, en el contexto de evaluación por pares.	3	27,30%	3	27,30%	4	36,40%	1	9,10%	3
Retroalimentación de mis compañeros de clase informalmente.	2	18,20%	5	45,50%	4	36,40%	0	0,00%	2
Retroalimentación proveniente de amigos o familiares informalmente.	3	27,30%	4	36,40%	4	36,40%	0	0,00%	2ª
Retroalimentación que obtengo por mí mismo comparando mi trabajo con	1	9,10%	4	36,40%	6	54,50%	0	0,00%	3

ejemplos en la web.									
Retroalimentación que obtengo al comparar mi trabajo de manera informal con mis compañeros de clase antes de presentar un trabajo.	4	36,40%	3	27,30%	4	36,40%	0	0,00%	1ª
Retroalimentación que obtengo al autoevaluar mi trabajo según los criterios establecidos antes de entregarlo o enviarlo.	2	18,20%	5	45,50%	3	27,30%	1	9,10%	2
Retroalimentación que obtengo de mi profesor sobre mi autoevaluación del trabajo en el momento de entregarlo.	1	9,10%	5	45,50%	4	36,40%	1	9,10%	2

Anexos 3. Diarios de Campo

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	1	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	28	**N° de Palabras**	120
Descripción					

En esta actividad los estudiantes, realizaron un escrito en el cual dieran sus comentarios sobre uno de sus compañeros o amigos.

El docente comienza la actividad, dando algunas indicaciones en cuanto a lo esperado para el ejercicio. Pone en evidencia, la necesidad o requerimiento de hacer uso de las estructuras gramaticales estudiadas en clase. Así como algunas expresiones que son comunes y relevantes para el tema dispuesto.

Una vez realizado ese comentario general, procede a llamar uno por uno a los estudiantes. De esta forma, revisa el texto junto al estudiante prestando atención a aquellos errores que se presentan en el texto. Utiliza un marcador de color rojo para resaltar los errores presentados. Hace especial referencia en aspectos gramaticales y semánticos, dando cuenta de las estructuras que debían ser utilizadas en el texto tal como se mencionó anteriormente. Es importante resaltar que esta revisión y retroalimentación se hace en no más de cinco minutos ya que el texto no es demasiado largo, es de apenas dos o tres párrafos.

En todo momento el estudiante acompaña al profesor línea por línea revisando cada parte del texto, el docente se detiene donde encuentra un error y pregunta al estudiante sobre la forma correcta para esa parte del texto. En algunas ocasiones los estudiantes dan la respuesta correcta, en otras no aciertan.

Mientras el estudiante que recibe retroalimentación se encuentra con el docente, este permite que los demás vayan revisando y adelantando ejercicios que hacen parte del texto guía para el nivel.

El texto revisado conserva las marcas del marcador y la nota asignada por el docente. De momento, no se hace evidente el uso de una rejilla para dicha asignación, el docente procede a determinar de forma autónoma la que considera es la marca correspondiente al desempeño del estudiante.
Una vez termina el proceso de revisión y retroalimentación, el docente llama a otro estudiante. Mientras tanto aquel que ya recibió su retroalimentación vuelve a su puesto para revisar de nuevo los errores cometidos, esto según la indicación del docente.
En algunos casos, los estudiantes revisan el desempeño de sus compañeros. Sin embargo, no es un ejercicio que esté motivado por el docente. También resulta importante resaltar, que esta actividad se lleva paralelamente a la asignación dada por el docente de completar los ejercicios dispuestos en el texto guía. Es así, que sólo algunos estudiantes vuelven a revisar individualmente o junto a algún compañero el documento recibido.

Al ser un ejercicio de retroalimentación individual, los estudiantes tienen la oportunidad de revisar cada uno

de los errores cometidos. Es entonces, que se evidencia gracias a algunos comentarios del estudiantado y del docente, que hay errores recurrentes en la mayoría de estudiantes.

En términos generales, el desempeño del grupo es aceptable y responde consecuentemente a los requerimientos del nivel en esta actividad específica. Aunque existen varias correcciones en los textos, para el docente es evidente que la gran mayoría de estudiantes lograron el objetivo comunicativo esperado.

Una vez los estudiantes han tenido su oportunidad de retroalimentación, el profesor hace un par de reflexiones en cuanto a errores generales sin ahondar en la temática que se proponía para desarrollarlos. Asimismo, se observa que la retroalimentación tiene un enfoque de construcción comunicativa a nivel de oración por lo que la organización del texto y la presentación de las ideas en el presentadas toman un segundo lugar.

El ejercicio ocupa el tiempo restante de la clase, por lo cual debe terminarse la actividad que se estuvo desarrollando paralelamente de forma autónoma. Es así que el docente, da cierre a la clase y al ejercicio de retroalimentación.

Comentarios

Durante este ejercicio de observación, fue posible establecer que el docente procura realizar comentarios y notas al texto que revisa. Esta actividad la hace en conjunto con el estudiante, esperando que el alumno sea capaz de evidenciar los errores que están presentes en el texto. Al ser un ejercicio de escritura, el docente no presenta otro ejercicio de fortalecimiento de los errores que se presentaron en esta actividad, es decir con la retroalimentación se termina el ejercicio de escritura. Asimismo, se da por entendido que los estudiantes deben reconocer la asignación del docente como la nota final sobre el ejercicio, ya que no existe una rejilla en la que se aclare la asignación dada.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	2	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	21	**N° de Palabras**	120

Descripción

Continuando con la visita acordada previamente con el docente, y teniendo como fin dar cuenta de la retroalimentación que se presenta en el proceso de escritura en los cursos nivelatorios de inglés. Por lo cual, el docente desarrollo un ejercicio de escritura. Esté se realizó en una de las aulas destinadas para los cursos, con un total de 21 estudiantes. En esta ocasión, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar el ejercicio de escritura en el salón de clases (a diferencia de otras veces donde tienen acceso a las aulas de informática).
El docente indica los pasos a seguir en el ejercicio, poniendo en evidencia, la necesidad de hacer uso de las estructuras gramaticales estudiadas en clases anteriores. Así como algunas expresiones que son comunes y relevantes para el tema dispuesto. Es así que uno a uno se van acercando los estudiantes para recibir los resultados de su ejercicio. El docente se toma un tiempo prudente para hablar con cada uno e ir revisando las marcas que ha hecho en el texto del estudiante, lo cual permite que el estudiante evidencia su desempeño. Durante la revisión, el estudiante está atento a los errores que el profesor encuentra en cada parte del texto y le

pregunta al estudiante sobre la forma correcta en el desacierto que tuvo durante la escritura del texto. En algunas ocasiones los estudiantes dan la respuesta correcta.

El texto revisado conserva los señalamientos hechos por parte del docente. Aun en esta sesión como en la anterior, no se hace evidente el uso de una rejilla para dicha asignación, el docente procede a determinar de forma autónoma la que considera es la marca correspondiente al desempeño del estudiante. Una vez termina el proceso de revisión y retroalimentación, el docente llama a otro estudiante. Mientras tanto aquel que ya recibió su retroalimentación vuelve a su puesto para revisar de nuevo los errores cometidos, esto según la indicación del docente.

Mientras este ejercicio se lleva a cabo, varios estudiantes proceden a revisar los errores cometidos mientras otros compañeros se limitan a realizar la actividad indicada por el docente. Aquellos que pueden revisar sus textos revelan algunas actitudes de sorpresa e intriga frente a los ejercicios recibidos, al parecer los errores son recurrentes y no corresponden a los esperado por el estudiante frente a su desempeño

Una vez los estudiantes hacen la retroalimentación de su texto, el profesor hace un par de reflexiones en cuanto a errores generales sin ahondar en la temática que se proponía para desarrollarlos. Es evidente que algunos errores no corresponden al nivel que se está desarrollando, por lo que el docente llama a la calma y pide a los estudiantes revisar sus escritos antes de hacer entrega de los mismo, pues son más que errores "despistes".

El ejercicio ocupa más tiempo del estimado. Es así que el docente, procede a dar cierre al ejercicio de retroalimentación y comienza un nuevo tema para su clase.

Comentarios

En este ejercicio los estudiantes tienen la oportunidad de ir revisando junto al docente los errores que cometen. Siendo así, una oportunidad para que el docente pueda establecer una serie de preguntas en cuanto a los diferentes temas vistos en clase y referenciar algunas faltas que puedan tener los estudiantes. Del mismo modo, para el estudiante queda claro que aun hay temas que debe practicar más si quiere tener un mejor desempeño en la habilidad de escritura.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	3	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado – comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	18	**N° de Palabras**	120
Descripción					
Después de estar desarrollando una de las actividades que había preparado sobre escucha, el docente procede a realizar la entrega de los ejercicios de escritura realizados la clase anterior. Para esto, ha solicitado previamente un salón en el cual pueda proyectar una presentación que ha realizado previamente. De esta forma, pide a los estudiantes estar atentos a algunos errores que selecciono de entre los ejercicios realizados, para que puedan diferenciar el tipo de faltas y sus posibles soluciones. Teniendo en cuenta la indicación del profesor, los estudiantes se organizan y atienden silenciosamente. El docente comienza su presentación evidenciando algunos ejemplos de faltas en cuanto a vocabulario, luego profundiza más en temas específicos					

que ya se han revisado en clase a nivel gramatical, para proceder a comentar frente a la idea principal del texto y su finalidad.

Algunos estudiantes prestan atención a lo comentado por el profesor, ya que resulta evidente que encuentran algún parecido con sus ejercicios propios. Incluso algunos admiten ser ejemplo de lo que presenta el profesor, otros se limitan a verificar el tipo de error que se presenta.

Una vez el docente termina su presentación, toma todos los ejercicios y comienza a entregarlos, sin ningún orden aparente, hace algunos comentarios según los estudiantes se acercan por su documento, permitiéndose una última recomendación en cuanto a las posibles mejoras que los estudiantes pueden hacer frente a actividades futuras.

Comentarios

Es importante señalar, que durante el ejercicio de retroalimentación el docente encargado de la clase, está en constante interacción con la mayoría de los estudiantes mediante el uso de preguntas que pudieran dar cuenta del tipo de error cometido o de la posible solución-corrección.

La presentación y el espacio para la misma se han acordado previamente por el profesor quien debe hacer la solicitud y procurar desarrollar el trabajo de revisión o retroalimentación antes de la clase. El espacio está abierto, para que una vez el docente haga la entrega de los ejercicios, los estudiantes puedan acercarse y revisar si es que no entienden algo de la retroalimentación entregada.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	4	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	23	**N° de Palabras**	150

Descripción

Continuando con la visita acordada con el docente encargado, para evidenciar la retroalimentación dentro del proceso de escritura de los cursos nivelatorios de inglés. El docente ha desarrollado un ejercicio durante la clase, que pudiera poner en ejercicio la habilidad de escritura. Éste se lleva a cabo en el aula destinada para la clase tal como está dispuesto en el horario.

En esta actividad los estudiantes, escribieron acerca de un posible restaurante y los platos exóticos que brindarían a una clientela hipotética. El docente comienza la actividad, indicando los pasos a seguir en la realización del ejercicio, aclarando la necesidad de hacer uso de algunos temas a nivel gramatical que se ha estudiado en clase. Así como algunas expresiones que son comunes y relevantes para el tema.

Una vez realizado ese comentario general, procede a llamar uno por uno a los estudiantes, con el fin de ir revisando sus textos. Es así, que revisa cada escrito en compañía del estudiante, quien debe prestar atención a aquellos errores que se presentan en el texto. Se hace énfasis en aspectos gramaticales y semánticos, por lo que el estudiante debe estar atento a cualquier solicitud del docente en cuanto a las posibles correcciones que pueda haber. Al ser ejercicios tan cortos, el estudiante recibe bastante información en un corto lapso de tiempo, por lo que debe estar muy atento de cada comentario que le hace el docente. Mientras el estudiante

que recibe retroalimentación se encuentra con el docente, este permite que los demás desarrollen actividades del texto guía para el nivel.

Para este ejercicio, no se utiliza ningún tipo de rejilla, por lo que la asignación o nota queda bajo la consideración del docente. Una vez finalizado el proceso de revisión y retroalimentación, el docente continúa con un estudiante distinto. Entretanto, aquel que ya recibió su retroalimentación vuelve a su puesto y revisa los errores cometidos, esto según la instrucción dada por el docente.

En algunos casos, los estudiantes hacen revisión del desempeño de sus compañeros. Sin embargo, no es un ejercicio incentivado por el docente. También se destaca, que esta actividad se lleva simultáneamente con la actividad indicada por el docente de completar los ejercicios dispuestos en el texto guía. Es así, que sólo algunos estudiantes vuelven a revisar individualmente o junto a algún compañero el documento recibido. Es evidente que se presentan algunos errores generalizados entre los estudiantes, debido al tema en cuestión y a las temáticas trabajadas en clase, que se esperan poner en práctica.

Al momento de finalizar la retroalimentación con el docente, se hacen unas reflexiones y aportes generales de los errores cometidos durante el ejercicio sin ahondar en la temática propuesta para el texto. Se hacen varios comentarios en cuanto a las correcciones realizadas a nivel de palabra e interferencia del español.

El ejercicio termina en el tiempo justo para dar por finalizada la clase, así mismo, debe darse por terminada la actividad que se desarrolló paralelamente de forma autónoma. Es así que el docente, da cierre a la clase y al ejercicio de retroalimentación.

Comentarios

Durante esta observación, fue posible establecer tal como es el caso de otros docentes, el profesor encargado hace comentarios y señalamiento frente al texto que está corrigiendo. Este ejercicio de retroalimentación, es el resultado del trabajo en conjunto con el estudiante, donde se le permite apreciar sus faltas y procurar una respuesta, comentario o corrección de las mismas. También resulta vital señalar, que es el docente bajo su propia autoridad quien decide cual es la mejor apreciación del ejercicio y quien decide la asignación o nota que debe recibir el estudiante.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	5	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	22	**N° de Palabras**	120-150

Descripción

Se realiza la visita a la clase, según lo acordado con la docente encargada. Esto con el fin de evidenciar la retroalimentación al proceso de escritura dentro de los cursos nivelatorios de inglés. La docente, tal como en la clase anterior, ha desarrollado un ejercicio que pudiera poner en ejercicio no solo la habilidad de escritura, sino también algunas cuestiones gramaticales que se han estudiado en el curso.

En similitud al trabajo realizado con otro de los grupos, para esta actividad los estudiantes, tenían que escribir acerca de un restaurante y los platos exóticos que ellos como dueños brindarían a sus clientes. Para esto, la

profesora comienza la actividad, indicando los pasos a seguir en la realización del ejercicio y los aspectos que deben tener en cuenta para que sea un escrito creativo y bien estructurado.

Una vez se han dado las indicaciones los estudiantes proceden a desarrollar el ejercicio, algunos a pesar de las indicaciones de la docente trabajan en grupos. Otros procuran desarrollar sus ejercicios por sí mismos, dejando de lado el uso del diccionario u otras herramientas que les faciliten el ejercicio de escritura.

Ya al momento de finalizar, la docente está atenta para acudir a cada uno de los estudiantes y revisar las posibles faltas o errores que hayan cometido. En este caso, se permite revisar varios textos de aquellos estudiantes que trabajaron en grupos ya que intuye que el producto será similar. A cada uno va haciéndole comentarios y haciendo uso de su lápiz procura escribir comentarios frente al desarrollo de cada uno y las ideas planteadas en el texto.

De nuevo, no se hace uso de rejilla de evaluación, permitiendo que la asignación final quede bajo la valoración que pueda dar la docente y su criterio frente al desempeño del estudiante. La docente se permite realizar algunas aclaraciones, dependiendo los errores cometidos por los estudiantes hace recomendaciones e indica la necesidad de tener presente lo aprendido durante la clase anterior. Una vez termina la tarea de retroalimentación, pasa al siguiente estudiante que haya concluido la actividad con el fin de proceder ahora con su escrito.

En general, los estudiantes están atentos a los resultados y comentarios que reciben sus compañeros, aunque una gran mayoría queda expectante o procura realizar las actividades del libro tal como lo señala la docente mientras se encarga de revisar y corregir. Una vez la profesora ha pasado por cada uno de los estudiantes (aun cuando algunos no han terminado el ejercicio), procura realizar una reflexión final y especifica algunos errores que evidencio en los textos, aunque esto lo hace de manera muy general en comparación con los comentarios realizados en las hojas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el tiempo dispuesto para la clase y las demás actividades que deben afrontar los estudiantes, la docente procede a terminar de esa forma su clase, no sin antes indicar algunas actividades que deben realizar los estudiantes para la próxima clase. Sin embargo, dichas actividades no tienen que ver con la actividad recién terminada.

Comentarios

Es de señalar el trabajo realizado por la docente, en cuanto a la seguridad que tiene frente al seguimiento realizado a cada estudiante; lo que le permite realizar comentarios y señalar errores según el nivel de desempeño que ha demostrado el estudiante no solo para con el ejercicio que realiza durante la clase, sino que también está al pendiente de todo lo que ha podido evidenciar durante el curso.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés

Diario de Campo No	6	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	20	**N° de Palabras**	130
Descripción					

Siguiendo con las visitas acordadas con el docente encargado, se evidencio el proceso de retroalimentación en el proceso de escritura en los cursos nivelatorios de inglés, a través de un ejercicio de evaluación de la escritura. Éste se lleva a cabo en el aula de informática y para esta ocasión los estudiantes tendrán la posibilidad de reseñar una película o libro de su interés.

La clase comienza con las indicaciones por parte del docente para llevar a cabo el ejercicio de retroalimentación, aclarando la importancia de revisar o utilizar un tema que les sea familiar para emplear las expresiones vistas en clase.

Es así que cuando comienza el ejercicio de retroalimentación, el docente solicita los textos desarrollados por los estudiantes y se permite revisar los errores cometidos uno a uno. Luego, va llamando a cada uno de los estudiantes para señalar frente a ellos las correcciones que encuentra y les demuestra que según lo visto en clase, la mejor forma para realizar una comunicación efectiva puede ser la que él les indica. De esta forma, los estudiantes van revisando rápidamente los errores y asienten frente a la corrección que les da el docente. Así mismo, en algunos momentos el profesor hace comentarios frente al uso del español y referencia algunos errores comunes que suelen tener los estudiantes, por lo cual algunos se ven admirados frente a lo que pudieron escribir en el ejercicio realizado.

Como algunos estudiantes se encuentran en otras actividades procede a dejar algunos ejercicios del libro o si es opcional leer y completar la actividad que corresponde a una lectura traída por el mismo. Así, procura terminar su trabajo con los estudiantes que hacen falta y revisa algunas generalidades del escrito.

Algunos estudiantes están atentos a los diferentes comentarios que puedan recibir sus compañeros, pero la gran mayoría se encuentran realizando alguna de las actividades propuestas por el docente, por lo cual no hay mucha revisión entre ellos.

Una vez se termina la revisión individual el estudiante recibe su documento y procura revisar la nota obtenida, comparando con la que tuvieron sus compañeros. Teniendo en cuenta el horario y el periodo de tiempo que le ha tomado, el docente procede a dar algunos comentarios y recomendaciones generales, para de esta forma dar cierre al proceso de retroalimentación

Comentarios

Tal como ya ha ocurrido anteriormente, los docentes prefieren realizar un trabajo individual con cada uno de los estudiantes. Referenciando algunos errores comunes y revisando el vocabulario utilizado por los estudiantes en su ejercicio personal. En algunos casos los estudiantes encuentran frustrante el ejercicio por la cantidad de errores que encuentran, pero más aun por la asignación dada por parte del profesor.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	7	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Números o códigos escritos en el texto				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	20	**N° de Palabras**	130
Descripción					

Previamente con la docente del curso se ha acordado un omento en el cual se revisara el proceso de retroalimentación, por tal motivo el investigador acude en el momento específico en el que dicho ejercicio tiene lugar. La docente en la clase anterior permitió que los estudiantes en la sala de sistemas completaran un ejercicio en el cual tenían que describir a un compañero y la amistad que compartían con esa persona.

Previamente, la docente reviso los ejercicios individualmente, marcando con unas letras los momentos exactos en los cuales había un error por parte de los estudiantes. Es así que para comenzar la retroalimentación de cada uno, hace algunas indicaciones frente a lo que significan esas letras y clarifica el tipo de error que deben corregir frente a lo indicado en el texto. En ese sentido, se encuentran algunas marcas como W.O. (Word order) o S.P. (Selling).

Una vez hechas esas claridades, la docente procede a entregar los textos a cada uno de los estudiantes y les pide realizar por si mismos las posibles correcciones según lo indicado.

En un primer momento, los estudiantes se ven confusos ante la actividad planteada por la docente, por lo que ella debe ir explicando por grupos con el fin de confirmar que la información y acciones a tomar son las correctas. De tal forma, algunos estudiantes comienzan su labor revisando una a una las faltas cometidas, confirmando en grupo si la posible corrección es la mejor.

Una vez comienzan a percatarse de los errores, piden confirmación a la docente sobre la corrección realizada, con el fin de dar visto bueno a lo que han hecho desde cada uno de los grupos de trabajo. La gran mayoría logra percatarse de dichos errores a partir de los simbolos que la docente ha dejado. Para otros, esa labor es mucho más compleja y procuran asesoría por parte de la docente.

Pasados algunos minutos, la maestra procura establecer en el tablero una segunda explicación de la actividad y más aun de algunos errores generales cometidos por el curso. Haciendo la salvedad en que algunos estudiantes no habían podido completar el ejercicio completamente y que eso había afectado su asignación final.

Comentarios

Los estudiantes en un primer momento muestran confusión frente al ejercicio planteado por la docente, sin embargo, una vez es clara la instrucción logran establecer algunas correcciones sus propios textos desde lo que opinan puede ser mejor para comunicar la idea planteada. Desde ese punto de vista, podría llegar a ser mucho más sencillo un ejercicio futuro si este tipo de acciones para entregar la retroalimentación fuera mucho más constante, lo que permitiría que el resultado fuera mucho más enriquecedor para los estudiantes.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	8	**Fecha**	**O**ctubre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	26	**N° de Palabras**	120-150
Descripción					

Tal como ha sucedido anteriormente, el docente encargado del grupo desarrolla previamente un ejercicio durante el periodo de la clase, según un tema establecido. En dicho ejercicio se desarrolla un tema que permita poner en evidencia las expresiones, vocabulario o incluso la gramatica vista en clase. Para este caso, se asiste justo en el momento en el cual el docente procede a netregar la retroalimentación del escrito de cada estudiante.

Una vez señala los objetivos del ejercicio realizado la clase anterior, procede a llamar (sin ningún orden aparente) a cada estudiante. Una vez se acercan el docente les pregunta cuál era la idea principal del texto y como estaba desarrollándola a través del escrito. Toda vez que los estudiantes establecen una idea parcial de lo que se quería comunicar, el docente procura ir línea por línea revisando posibles errores que hubiera podido cometer el estudiante. Es así, que junto al estudiante procede a revisar y corregir cada error que presenta el texto. El estudiante permanece más bien expectante frente a las faltas cometidas, mientras que el docente le recuerda el tipo de error y el tema con el que tiene que ver. Si por el contrario es un error de deletreo hace el cambio inmediatamente.

Por su parte los estudiantes se encuentran expectantes a los diferentes comentarios que sus compañeros reciben y comentan frente al desarrollo personal del ejercicio. Una vez algún compañero termina de recibir su retroalimentación, sus allegados revisan en conjunto los errores que pudo haber tenido.

Por su parte el docente, procura ser lo más claro posible no solo al momento de entregar la retroalimentación sino que también en los comentarios que realiza en la hoja del estudiante. Lo cual permitirá que el estudiante, si así lo desea, pueda revisar con más calma su escrito. Así como ha sucedido en otras visitas, cada estudiante se acerca y revisa no solo la retroalimentación recibida sino la nota asignada por el profesor. En su gran mayoría procuran revisar si encuentran un gran número de errores en su texto.

Comentarios

En esta observación, resulto importante verificar el número de estudiantes cuyo interés primordial es el de revisar la nota o asignación obtenida. Aquellos que tuvieron una nota satisfactoria, apenas si revisaron su retroalimentación, mientras que los estudiantes que obtuvieron varias marcas en su escrito procuraron no solo revisar su texto, más aun, se permitieron realizar preguntas que les ayudaran a clarificar el error.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	9	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	18	**N° de Palabras**	120
Descripción					

A partir de un corto ejercicio realizado en clase, los estudiantes debían escribir un correo electrónico, con el fin de invitar a un amigo o conocido a visitar su ciudad de origen. En ese sentido, fue una actividad que no implicó mayores dificultades a los estudiantes, teniendo en cuenta el objetivo y nivel del curso. De esta forma, la docente encargada planteo un ejercicio que pusiera en práctica la habilidad de escritura y que permitiera a los estudiantes evidenciar sus avances desde que comenzaron el curso.

De allí que alguno realizaran rápidamente el ejercicio y procuraran entregarlo con el fin de recibir los comentarios respectivos. Es así que una vez terminaron los ejercicios y después de un tiempo prudencial para aquellos a quienes les tomo más tiempo, la docente comenzó a revisar individualmente el texto producido. Para tal fin, procuro señalar los errores cometido encerrando con un círculo la palabra que correspondía o contenía una falta. Esto mientras los estudiantes se encontraban junto a ella explicando lo que querían comunicar, a lo que la docente indicaba la que según su parecer y teniendo en cuenta lo que el estudiante indicaba podría dar un mejor resultado, al menos comunicativamente hablando.

Esta actividad tomó aproximadamente 30 minutos de la parte final de la clase y por medio de esta algunos estudiantes no solo pudieron evidenciar los errores que ellos mismos tenían en sus escritos sino que también pudieron estar presentes mientras el profesor revisaba a sus compañeros, lo cual marcó una diferencia frene a otras observaciones realizadas hasta el momento.

Comentarios

Tal como se expresa anteriormente, a diferencia de otros ejercicios que tienen una metodología similar. En este caso la docente, permitió que otros estudiantes presenciaran la retroalimentación que estaba entregando a uno de ellos. Así que varios a la vez, casi que podría hablarse de grupos, presenciaron la corrección aunque realmente esta estuviera dirigida a un solo estudiante. Es preciso apreciar, que frente a otros procesos antes presenciados esta actitud de estudiantes y docentes fue lo que más me llamó la atención, pues cambia en relación con las otras que tienen este mismo calibre.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	10	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Números o códigos escritos en el texto				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	21	**N° de Palabras**	150-200

Descripción

Para esta actividad, se ha determinado con el docente encargado un horario en el que sea posible asistir en el momento en el que entrega la retroalimentación de un ejercicio que los estudiantes han desarrollado en clase. En ese sentido, el investigador asiste atendiendo a las instrucciones del docente.

El profesor previamente a pedido a los estudiantes desarrollen un escrito en el cual puedan desarrollar un tema libre de su interés. Es así que algunos estudiantes proceden a comentar sobre algunos hechos comunes en la ciudad o en el país acudiendo a opiniones propias para sustentar sus escritos. Es así, que una vez los estudiantes completan el ejercicio el docente se encarga de recogerlos y revisarlos haciendo uso de letras que simbolizan el tipo de error que cometió el estudiante. Es así, que los estudiantes acuden a la clase y se encuentran con que a la vuelta sus textos están marcados con las siguientes letras:

WW = Wrong word
WO = Wrong order
G = Grammar mistake
S = Spelling
P = Punctuation
X = Extra word
____ = Missing word
RW = Try re-writing

Una vez el docente les devuelve sus escritos, los estudiantes deben revisar sus textos y procurar identificar las posibles correcciones. Para esto contaran con algunos minutos y una vez hayan establecido algunas claridades el docente les solicita comentar acerca de las correcciones que pudieron completar. Haciendo énfasis en las dudas que les aquejan.

Si bien este proceso es mucho más corto en comparación a otros, es el deseo del docente que cada uno de sus estudiantes pueda llegar a sus propias conclusiones una vez revisado el texto. Es así que pasados algunos minutos y ante la falta de preguntas empieza a solicitar a sus estudiantes que comenten cada uno un error que haya cometido. En esta parte se hace esencial que cada una de las claves o letras escritas queden claras para cada uno de los estudiantes, por lo que el docente explica de nuevo, solo en caso de que en los escritos no esté lo suficientemente claro. En este punto, se hace especial énfasis en las últimas siglas y se le pide a los estudiantes tener claridad cuando se habla de RW ya que en ese caso el docente considera que la idea no es clara en absoluto y que por tal razón es mucho más sencillo tratar de re-escribir la idea.

En este caso el trabajo grupal no toma más de 10 minutos y se limita más a explicar el significado de cada una de las letras expuestas, por lo que el trabajo recae en el estudiante y la posible corrección que obtenga al revisar su texto.

Comentarios

Causa bastante curiosidad, la forma en la que el docente aborda a los estudiantes y les solicita a ellos interesarse por su propio ejercicio académico, ya que son ellos los llamados a buscar las correcciones necesarias. En este caso el maestro es un consejero, que les indica donde pueden indagar para encontrar una mejor solución, ya sea una cuestión gramatical, ortográfica e incluso de deletreo de la palabra. Es entonces donde el estudiante debe proceder por su cuenta a realizar la revisión, el problema entonces es verificar si en efecto los estudiantes logran hacer dicho proceso por iniciativa propia.
También es de señalar, que en este caso si existe una rúbrica y que el docente la pone en práctica para señalar tanto los errores como la nota o asignación obtenida por los estudiantes.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	11	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	si	**N° de Estudiantes**	25	**N° de Palabras**	140
Descripción					

Como en otras oportunidades y con otros docentes, en este caso la metodología que se desarrolla es la de corrección de errores a través de comentarios o señalamiento. Para este caso en especifico el docente ha solicitado una reseña sobre un libro o película que los estudiantes consideren interesante, por tal motivo deben señalar aquellos aspectos que los hacen destacados.

Si bien el ejercicio se desarrolla durante el tiempo de la clase, el profesor no permite que los estudiantes utilicen otras herramientas diferentes al diccionario que cada uno tiene o al del celular, haciendo énfasis en evitar utilizar traductores desde los equipos celulares. Una vez terminan y entregan el ejercicio, el docente se lleva los documentos y los analiza antes de entregarlos.

Ya en el momento de la retroalimentación, el docente entrega personalmente cada uno de los escritos, los cuales contienen las correcciones correspondientes al alumno. De tal forma se permite comentar algunos errores específicos con cada uno, mientras los ojea rápidamente para identificar algunas faltas que tiene bastantes presentes. Sin embargo adicionalmente, se permite dejar algunos comentarios en cuanto al desempeño, indicando si el estudiante desarrollo un buen trabajo (good job!) o uno más bien regular (many mistakes!). Al ser un ejercicio tan rápido no le toma mucho tiempo el hablar con cada uno de los estudiantes. Mientras tanto, los estudiantes que aguardan junto a los que ya se les ha entregado el texto revisan no solo la retroalimentación dada por el docente sino que identifican la asignación y el comentario que les entregaron. En general, se evidencia un buen desempeño por parte de los estudiantes frente al trabajo realizado, aun es importante revisar que generalidades se pudieron encontrar en el texto y la forma en la que el docente retoma el tema o si es que así termina el ejercicio.

Comentarios

En esta oportunidad, el docente aunque mucho más eficiente en la entrega de la retroalimentación, pudo haber omitido algunos errores que es vital los estudiantes reconozcan. Si bien ellos continúan revisando el ejercicio hecho por el docente, en su gran mayoría revisan con mayor interés la nota obtenida y solo se remiten a la retroalimentación cuando evidencian un gran número de errores. Es importante mencionar, que para el caso del docente al final agrega algunos comentarios a manera de alerta al estudiante, sin embargo algunos pueden llegar a desmotivarse si no es lo esperado.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	12	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Uso de comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	20	**N° de Palabras**	130
Descripción					

En esta nueva oportunidad, se evidencia una vez más un trabajo previo por parte del docente para generar un ejercicio de escritura en el que los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades de escritura. Como parte del ejercicio deben realizar una reseña de algún libro o película que hayan revisado anteriormente y que sea de su agrado. Es así, que para el ejercicio de retroalimentación, el docente encargado ya ha realizado la revisión previamente.

Una vez el docente explica algunos apartes del ejercicio, es claro que para esta oportunidad los estudiantes

lograron un mejor desempeño en comparación con actividades anteriores. El docente se permite hacer algunas salvedades, en cuanto a errores que fueron comunes y que pretende referenciar una vez los estudiantes se acerquen por su retroalimentación. Es de esta forma que comienza a llamar uno a uno los estudiantes y a entregar su respectiva retroalimentación. Durante la retroalimentación los estudiantes se acercan a recibir su ejercicio y a revisar junto al docente algunos (no todos) los errores cometidos, haciendo especial énfasis en un tipo de falta que es el resultado de uno de los temas tratados en clase. Este proceso no toma mucho y cada estudiante revisa la mayor parte de su ejercicio en función de los comentarios escritos por el docente, asintiendo a las correcciones hechas. La mayor parte de los estudiantes, procede a revisar su nota y la retroalimentación recibida, evidenciando que en efecto existen cosas aun por mejorar, pero al mismo tiempo dando cuenta (según ellos y el docente) que el resultado fue mucho mejor. Para terminar el ejercicio, el docente solicita a los estudiantes que aun tengan dudas sobre los errores cometidos se acerquen para una revisión mucho más exhaustiva. Ningún estudiante accedió a esta solicitud, razón por la cual el ejercicio de retroalimentación se dio por terminado.
Comentarios
De la misma forma que en ejercicios anteriores, el docente hace uso de comentarios y señalamiento de errores para poder entregar la retroalimentación a sus estudiantes. El ejercicio previo se trae preparado y los estudiantes habituados a este tipo de retroalimentación aceptan los errores y la corrección realizada por el docente. A diferencia de otros ejemplos antes atestiguados, al final del proceso el docente hace un último ofrecimiento para aquellos estudiantes que tengan aun dudas acerca de su escrito y la corrección dada por parte del docente, sin embargo ninguno accede a comentar o no se evidencian dudas al respecto.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	13	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Números o códigos escritos en el texto				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	25	**N° de Palabras**	150-200
Descripción					
De forma similar a la metodología aplicada para dar retroalimentación por medio de letras o símbolos, el docente encargado prepara una serie de siglas o códigos, que enmarcan un los tipos de errores que cometen los estudiantes. Para este caso, los estudiantes desarrollaron en clase y aprovechando el aula de sistemas escritos, en los cuales reseñaran películas o libros según su afinidad. Para el ejercicio de retroalimentación, el docente hizo uso de los siguientes comandos para ayudar al estudiante a determinar el tipo de error cometido: WW = Wrong word WO = Wrong order G = Grammar mistake					

S = Spelling
P = Punctuation
X = Extra word
____ = Missing word
RW = Try re-writing

Como no era la primera vez que desarrollaba esta actividad, para los estudiantes fue mucho más sencillo entender que tipo de error habían cometido y revisar las posibles soluciones al mismo. Es así, que el docente apenas dio algunas indicaciones y recordó los comandos antes mencionados para proceder con la entrega de los documentos. Algunos estudiantes se vieron bastante motivados al momento de recibir sus ejercicios y procuraron revisar los diferentes tipos de errores que señalo el profesor, otros incluso se acercaron a solicitar ayuda ante la imposibilidad de dar con la solución. Pero en general el grupo durante el corto tiempo que tuvo la actividad respondió activamente a los señalamientos del docente, cumpliendo con el objetivo del ejercicio.

Comentarios

Siendo esta la segunda vez que el docente puso en acción este tipo de metodología para la entrega de la retroalimentación, se evidencia una mejoría en comparación con ejercicios anteriores, ya que los estudiantes identifican no solo el objetivo sino la forma que toma la retroalimentación según los productos que han desarrollado individualmente.

Observación del Proceso de Escritura en los Cursos de Inglés					
Diario de Campo No	14	**Fecha**	Noviembre de 2017		
Objetivo de la observación	**Identificar el tipo de retroalimentación utilizada por el docente para entregar que entrega el docente, frente a los diferentes ejercicios de escritura que tienen lugar durante la clase de inglés como lengua extranjera.**				
Tipo de retroalimentación identificada	Informes en clase sobre el desempeño general del trabajo asignado – comentarios y señalamiento de errores				
Permitido el uso de Diccionario	No	**N° de Estudiantes**	18	**N° de Palabras**	120

Descripción

Previamente acordado con el docente, y con el fin de identificar el proceso de retroalimentación, se dispuso una actividad que los estudiantes desarrollaron durante el periodo de la clase y por medio de la cual fue posible poner en práctica la habilidad de escritura. Dicha actividad fue revisada por el docente encargado y el investigador asiste en el momento de la retroalimentación de los escritos.

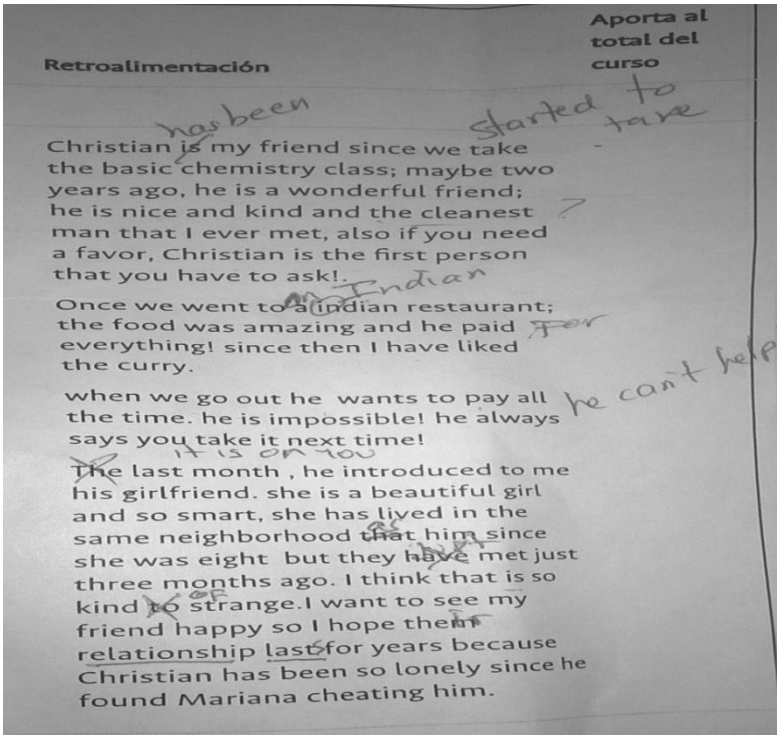
Como se menciona anteriormente, el docente ha realizado el ejercicio de revisión y corrección de los textos antes de comenzar con la retroalimentación. Para eso, selecciono una serie de errores que fueron comunes para gran parte de los estudiantes y los puso como referencia y ejemplo al momento de la retroalimentación, con el fin de abordar dicho tema si era necesario. Es así que comienza el ejercicio solicitando atención por parte de todos los estudiantes y aclarando que tipo de errores estaba por abordar (los de vocabulario o deletreo no se hacen presentes). En su gran mayoría son errores de tipo gramatical o sintáctico, por lo que a través de varios ejemplos queda claro que hubo una mal interpretación o falta de práctica por parte de los estudiantes. Por tal motivo, el docente se permite realizar una corta explicación frente al tema que se está trabajando en el texto y lo relaciona con lo visto durante clases anteriores.

Por su parte los estudiantes se mantienen expectantes y atentos a la charla que da el profesor, algunos incluso toman nota de las correcciones que él está brindando. Cuando se generan preguntas por parte del docente,

gran parte de la comunidad procura revisar sus apuntes y participar. En términos generales se atestigua una gran motivación por parte del estudiantado en comprender y participar de la actividad. Una vez terminada dicha actividad, los estudiantes reciben sus documentos junto a la asignación dada por el docente, algunos después de revisar su desempeño se dirigen al profesor con dudas y cuestionamientos. Pasados algunos minutos de preguntas individuales, el maestro da por terminada la actividad.
Comentarios
En este caso y en comparación con otros ejercicios similares, se puede evidenciar un ejercicio mucho más participativo por parte de los estudiantes, quienes demuestran interés en no volver a cometer errores similares a los que presenta el docente, siendo así que algunos incluso toman nota de la actividad y una vez reciben sus documentos procuran revisar a fondo las faltas cometidas, algunos incluso procuran una charla con el docente, con el fin de aclarar dudas.

Anexos 4. Documentos: retroalimentación de los escritos, descriptores para la escritura brindados por la institución y descriptores generales para la escritura brindados por el MCE

Ejemplos Retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



Retroalimentación | Aporta al total del curso

has been started to take

Christian is my friend since we take the basic chemistry class; maybe two years ago, he is a wonderful friend; he is nice and kind and the cleanest man that I ever met, also if you need a favor, Christian is the first person that you have to ask!.

an Indian

Once we went to a Indian restaurant; the food was amazing and he paid for everything! since then I have liked the curry.

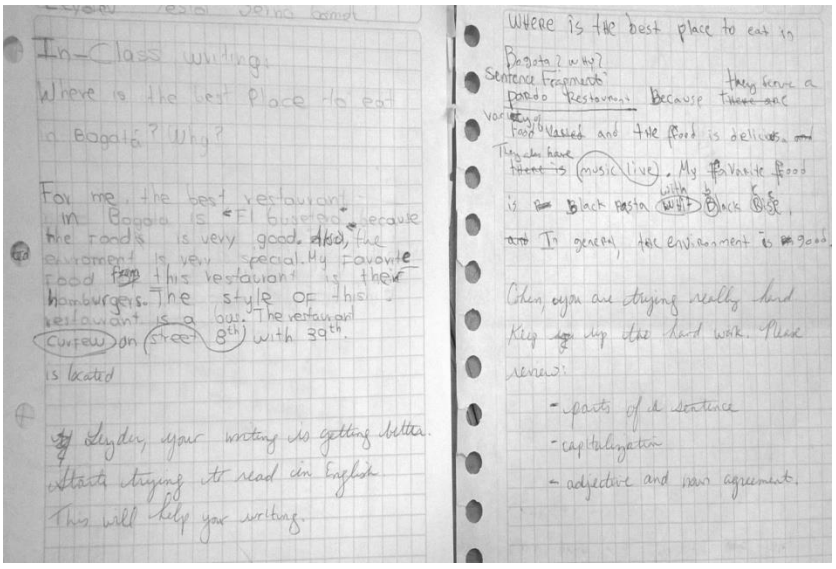
he can't help

when we go out he wants to pay all the time. he is impossible! he always says you take it next time!

it is on you

The last month , he introduced to me his girlfriend. she is a beautiful girl and so smart, she has lived in the same neighborhood that him since she was eight but they have met just three months ago. I think that is so kind of strange.I want to see my friend happy so I hope them relationship last for years because Christian has been so lonely since he found Mariana cheating him.

Ilustración 1. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



In-Class writing:

Where is the best place to eat a Bagels? Why?

For me, the best restaurant in Bogota is "El buseo" because the food is very good. and, the environment is very special. My favorite food from this restaurant is their hamburgers. The style of this restaurant is a bar. The restaurant (Curtew) on street 8th with 39th. is located

Where is the best place to eat in Bogota? why?

Sentence Fragments

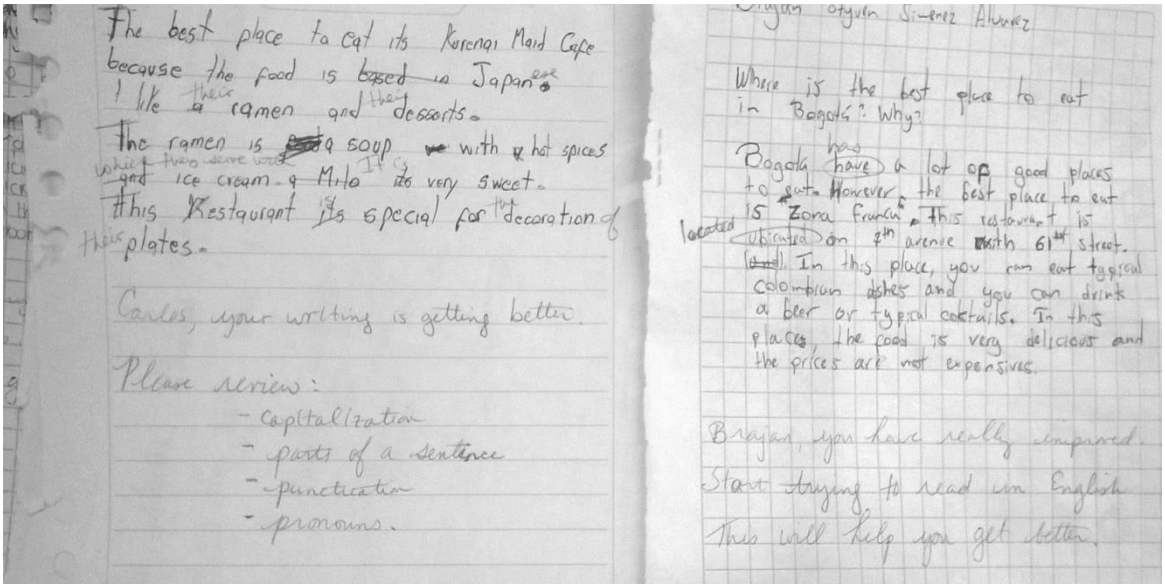
Paddo Restaurant Because they have a variety of food, Varied and the food is delicious and They can have there is (music live). My favorite food is black pasta with (why?) Black Rice, and In general, the environment is good.

Cohen, your are staying really hard Keep up the hard work. Please review:

- parts of the sentence
- capitalization
- adjective and noun agreement.

Leyder, your writing is getting better. Start trying to read in English This will help your writing.

Ilustración 2. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



The best place to eat its Korenai Maid Cafe because the food is based in Japan. I like their ramen and their desserts. The ramen is soup with hot spices and ice cream. Milo is very sweet. This Restaurant is special for the decoration of their plates.

Carles, your writing is getting better.

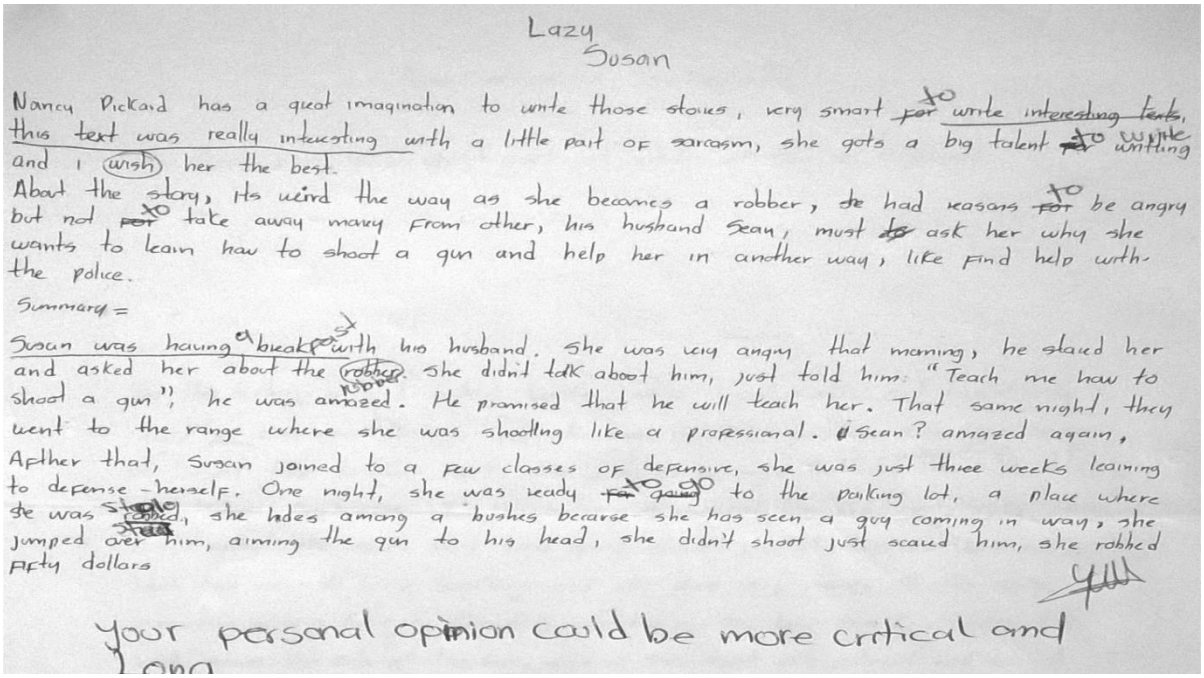
Please review:
- Capitalization
- parts of a sentence
- punctuation
- pronouns.

Where is the best place to eat in Bogotá? Why?

Bogotá has a lot of good places to eat. However, the best place to eat is Zona Franca, this restaurant is located on 7th avenue with 61st street. In this place, you can eat typical colombian dishes and you can drink a beer or typical cocktails. In this places, the food is very delicious and the prices are not expensives.

Brayan, you have really improved. Start trying to read in English. This will help you get better.

Ilustración 3. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



Lazy Susan

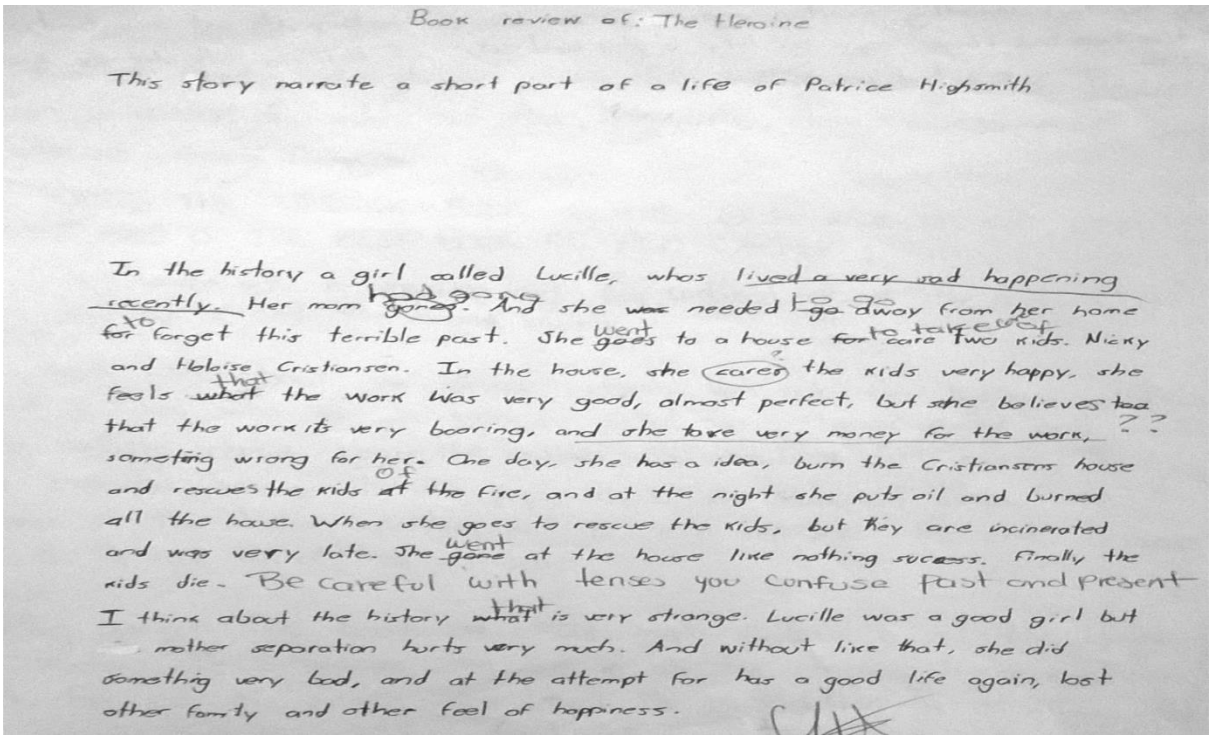
Nancy Pickard has a great imagination to write those stories, very smart to write interesting texts, this text was really interesting with a little part of sarcasm, she gots a big talent to write and I wish her the best.
About the story, its weird the way as she becames a robber, he had reasons to be angry but not to take away marry from other, his husband Sean, must ask her why she wants to learn how to shoot a gun and help her in another way, like find help with the police.

Summary =

Susan was having a breakup with his husband. She was very angry that morning, he staied her and asked her about the robber. She didn't talk about him, just told him: "Teach me how to shoot a gun", he was amazed. He promised that he will teach her. That same night, they went to the range where she was shooting like a professional. Sean? amazed again, After that, Susan joined to a few classes of defensive, she was just three weeks learning to defense herself. One night, she was ready to going to the parking lot, a place where he was stalked, she hides among a bushes because she has seen a guy coming in way, she jumped over him, aiming the gun to his head, she didn't shoot just scared him, she robbed fifty dollars

your personal opinion could be more critical and long

Ilustración 4. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores

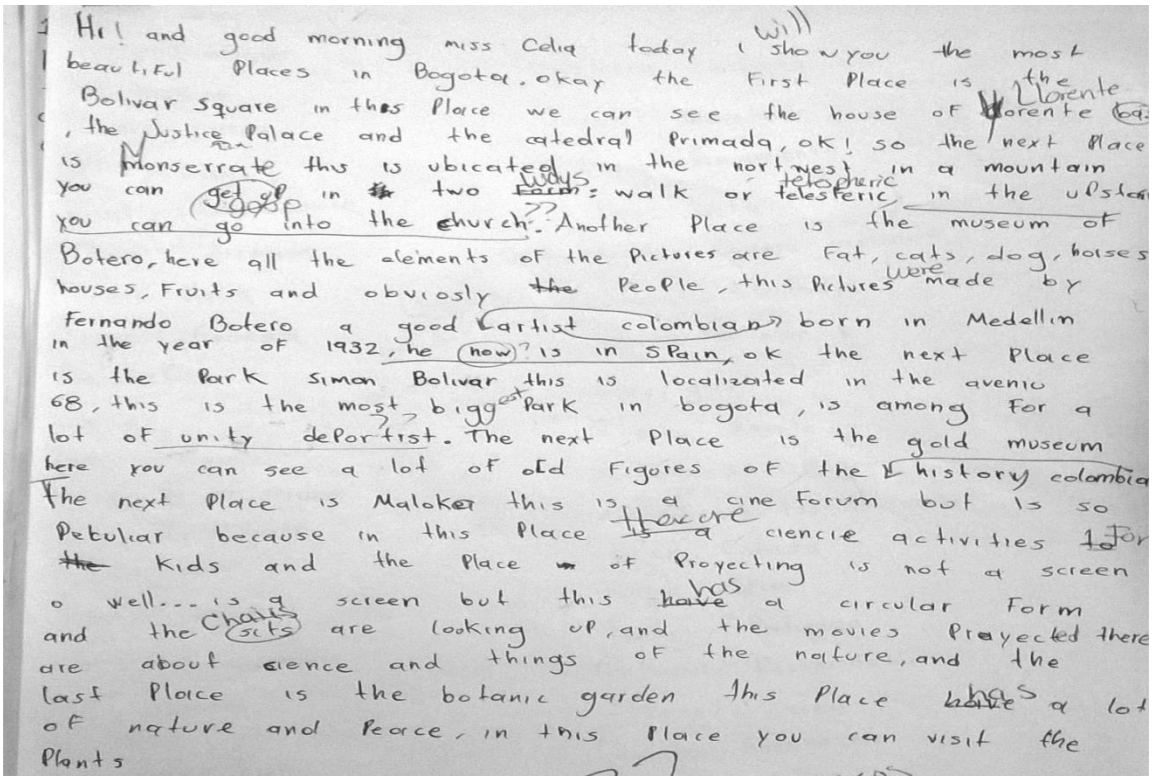


Book review of: The Heroine

This story narrate a short part of a life of Patrice Highsmith

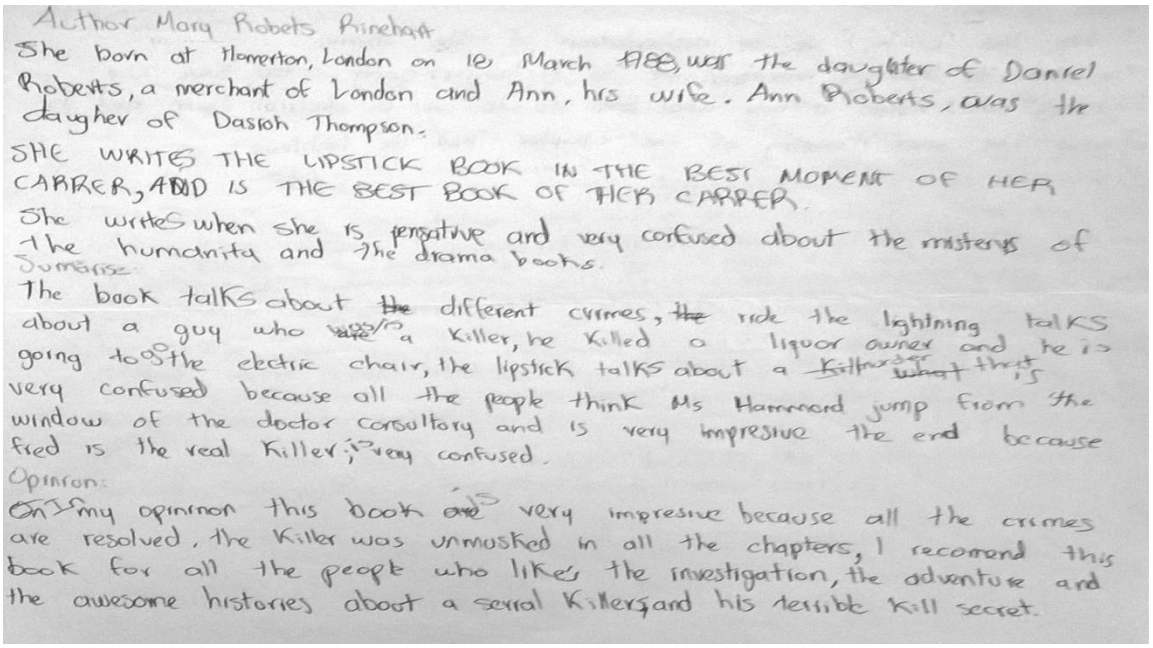
In the history a girl called Lucille, whos lived a very sad happening recently. Her mom had going. And she was needed to go away from her home for forget this terrible past. She went to a house for care two kids. Nicky and Heloise Cristiansen. In the house, she cares the kids very happy, she feels what the work was very good, almost perfect, but she believes too that the work its very boaring, and she have very money for the work, ?? something wrong for her. One day, she has a idea, burn the Cristianstrs house and rescues the kids of the fire, and at the night she puts oil and burned all the house. When she goes to rescue the kids, but they are incinerated and was very late. She went at the house like nothing success. Finally the kids die. Be careful with tenses you confuse past and present I think about the history what is very strange. Lucille was a good girl but mother separation hurts very much. And without like that, she did something very bad, and at the attempt for has a good life again, lost other family and other feel of happiness.

Ilustración 5. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



Hi! and good morning miss Celia today I will show you the most beautiful Places in Bogota. okay the First Place is the Bolivar Square in this Place we can see the house of Florente Gonzalez, the Justice Palace and the catedral Primada, ok! so the next Place is Monserrate this is ubicated in the nort west in a mountain you can get up in two ways: walk or telesferic telepheric in the upstairs you can go into the church?? Another Place is the museum of Botero, here all the elements of the Pictures are Fat, cats, dog, horses houses, Fruits and obviosly the People, this Pictures were made by Fernando Botero a good artist colombian born in Medellin in the year of 1932, he (now)? is in Spain, ok the next Place is the Park Simon Bolivar this is localizated in the avenio 68, this is the most bigg Park in bogota, is among For a lot of unity deportist. The next Place is the gold museum here you can see a lot of old Figures of the history colombia the next Place is Maloka this is a cine Forum but is so Peculiar because in this Place there are is a ciencie activities for the Kids and the Place of Proyecting is not a screen o well... is a screen but this has a circular Form and the Chairs sits are looking up, and the movies Proyected there are about cience and things of the nature, and the last Place is the botanic garden this Place has a lot of nature and Pearce, in this Place you can visit the Plants

Ilustración 6. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



Author Mary Roberts Rinehart

She born at Homerton, London on 12 March ~~1876~~, was the daughter of Daniel Roberts, a merchant of London and Ann, his wife. Ann Roberts, was the daugher of Dasiah Thompson.

SHE WRITES THE LIPSTICK BOOK IN THE BEST MOMENT OF HER CARRER, AND IS THE BEST BOOK OF HERS CARRER.

She writes when she is pensative and very confused about the misterys of the humanita and the drama books.

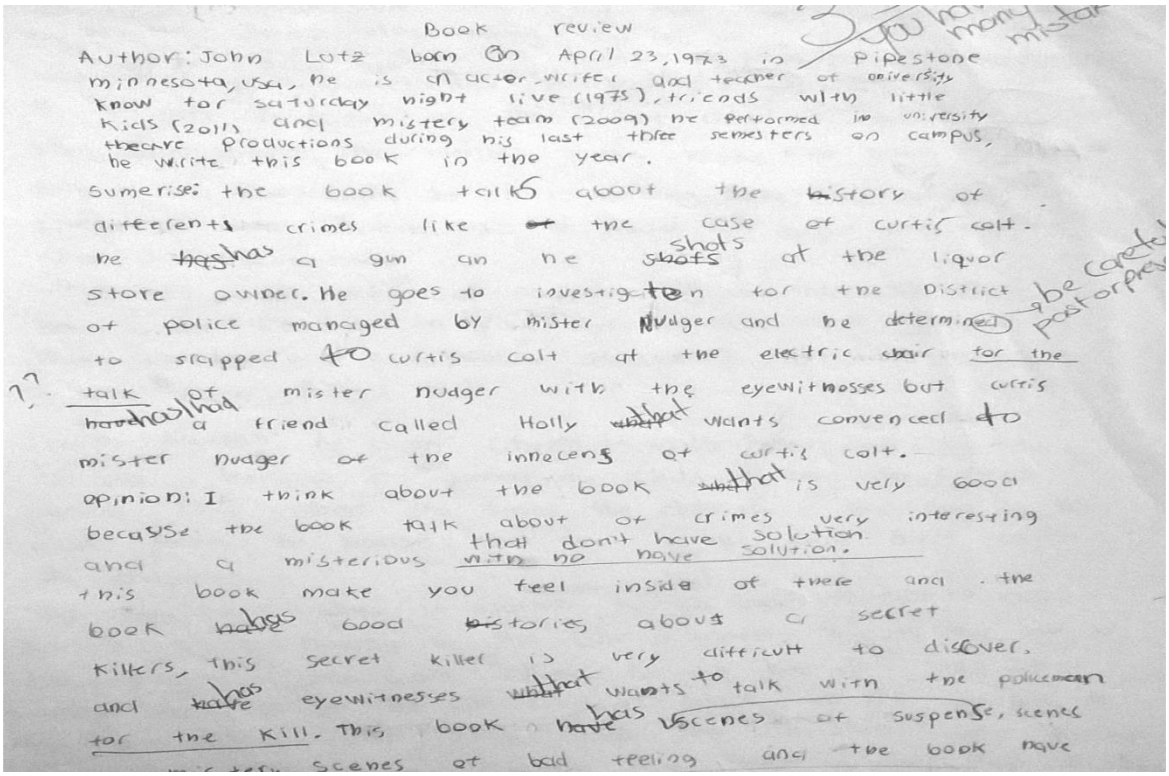
Sumarise:

The book talks about ~~the~~ different crimes, ~~the~~ ride the lightning talks about a guy who ~~was~~ a killer, he killed a liquor owner and he is going to the electric chair, the lipstick talks about a ~~killer~~ what that is very confused because all the people think Ms Hammond jump from the window of the doctor consultory and is very impresive the end because fred is the real killer; very confused.

Opinion:

In my opinion this book ~~and~~ very impresive because all the crimes are resolved, the killer was unmasked in all the chapters, I recomend this book for all the people who likes the investigation, the adventure and the awesome histories about a serial killers and his terrible kill secret.

Ilustración 7. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores



Book review

Author: John Lutz born on April 23, 1973 in Pipestone minnesota, usa, he is an actor, writer, and teacher of university know for saturday night live (1975), friends with little kids (2011) and mistery team (2009) he performed in university theatre productions during his last three semesters on campus, he write this book in the year.

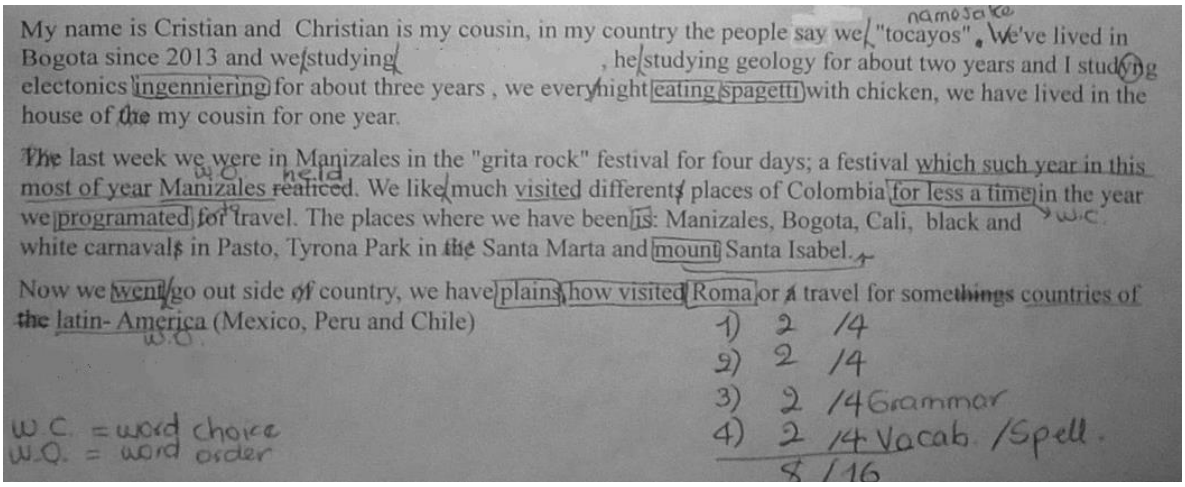
Sumerise: the book talks about the ~~history~~ of diferents crimes like ~~of~~ the case of curtis colt. he ~~has~~ has a gun an he ~~shots~~ shots at the liquor store owner. He goes to investigation for the District of police managed by mister Nudger and he determined to stripped ~~to~~ curtis colt at the electric chair for the talk ~~have~~ had of mister nudger with the eyewithnesses but curtis ~~have~~ had a friend called Holly ~~what~~ that wants convenced ~~to~~ mister nudger of the innecens of curtis colt.

opinion: I think about the book ~~what~~ that is very good because the book talk about of crimes very interesting and a misterious that don't have solution. ~~with no~~ have solution.

this book make you feel inside of there and the book ~~have~~ has good ~~his~~ stories about a secret killers, this secret killer is very difficult to discover, and ~~have~~ has eyewitnesses ~~what~~ that wants to talk with the policeman for the kill. This book ~~have~~ has scenes of suspense, scenes ~~of~~ scenes of bad feeling and the book have

Ilustración 8. Ejemplo retroalimentación a través de comentarios o corrección de errores

Ejemplos retroalimentación con símbolos o marcas


My name is Cristian and Christian is my cousin, in my country the people say we "tocayos". We've lived in Bogota since 2013 and we studying , he studying geology for about two years and I studying electonics ingenniering for about three years , we every night eating spagetti with chicken, we have lived in the house of the my cousin for one year.

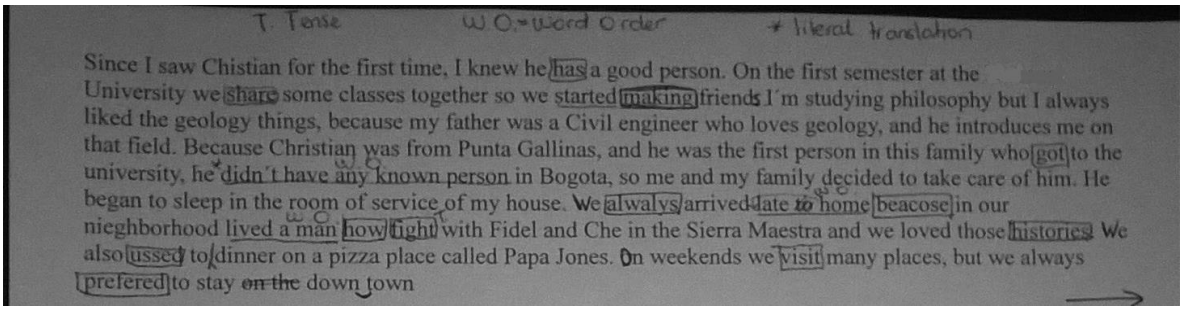
The last week we were in Manizales in the "grita rock" festival for four days; a festival which such year in this most of year Manizales realiced. We like much visited differents places of Colombia for less a time in the year we programated for travel. The places where we have been is: Manizales, Bogota, Cali, black and white carnavals in Pasto, Tyrona Park in the Santa Marta and mount Santa Isabel.

Now we went go out side of country, we have plains how visited Roma or a travel for somethings countries of the latin- America (Mexico, Peru and Chile)

W.C. = word choice
W.O. = word order

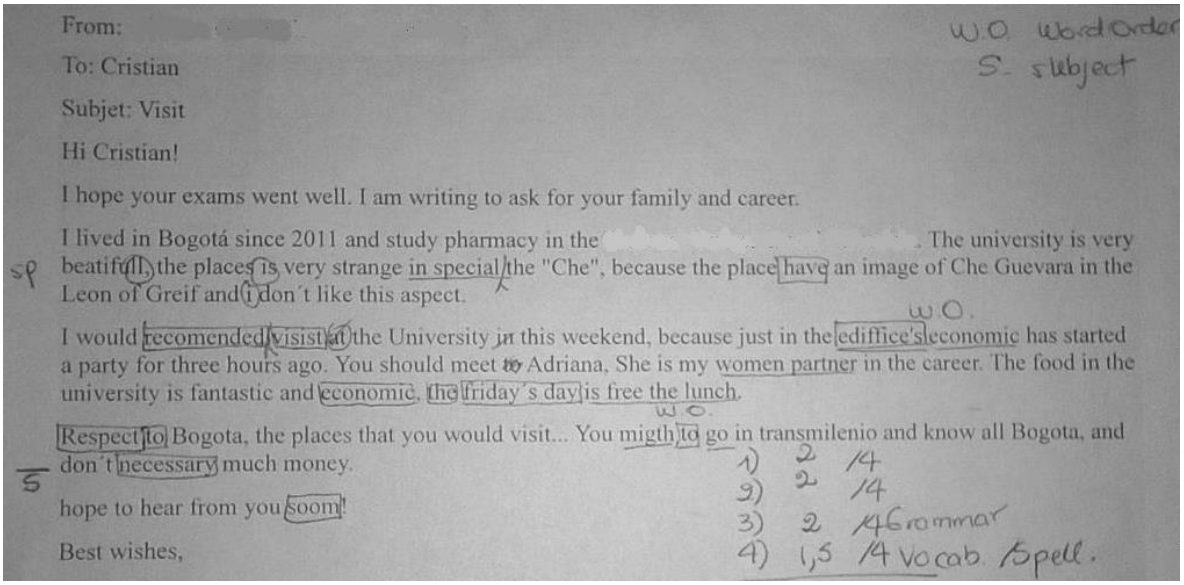
1) 2 /4
2) 2 /4
3) 2 /4 Grammar
4) 2 /4 Vocab. /Spell.
8 /16

Ilustración 9. Ejemplo retroalimentación a través de símbolos.


T. Tense W.O. = word order * literal translation

Since I saw Chistian for the first time, I knew he has a good person. On the first semester at the University we share some classes together so we started making friends I´m studying philosophy but I always liked the geology things, because my father was a Civil engineer who loves geology, and he introduces me on that field. Because Christian was from Punta Gallinas, and he was the first person in this family who got to the university, he didn´t have any known person in Bogota, so me and my family decided to take care of him. He began to sleep in the room of service of my house. We alwalys arrived late to home beacose in our nieghborhood lived a man how fight with Fidel and Che in the Sierra Maestra and we loved those histories. We also ussed to dinner on a pizza place called Papa Jones. On weekends we visit many places, but we always prefered to stay on the down town

Ilustración 10. Ejemplo retroalimentación a través de símbolos.


From:

To: Cristian

Subjet: Visit

W.O. Word Order
S. Subject

Hi Cristian!

I hope your exams went well. I am writing to ask for your family and career.

I lived in Bogotá since 2011 and study pharmacy in the . The university is very beatifull, the places is very strange in special the "Che", because the place have an image of Che Guevara in the Leon of Greif and I don´t like this aspect.

I would recomended visist at the University in this weekend, because just in the ediffice's economic has started a party for three hours ago. You should meet to Adriana, She is my women partner in the career. The food in the university is fantastic and economic, the friday´s day is free the lunch.

Respect to Bogota, the places that you would visit... You migth to go in transmilenio and know all Bogota, and don´t necessary much money.

hope to hear from you soom!

Best wishes,

1) 2 /4
2) 2 /4
3) 2 /4 Grammar
4) 1,5 /4 Vocab. /Spell.

Ilustración 11. Ejemplo retroalimentación a través de símbolos.

Descriptores para la escritura en el nivel IV propuestos por la institución educativa

Writing Descriptor	Assessment criteria
Main skill: I can write formal e-mails and letters about sports rules, social life and manners and what I am good at. **Sub skills**: --- I can write about: sports rules, social life and manners. --- I can write about what I am good at (using modifiers, gerunds and infinitives). --- I can use addition, contrast and sequence connectors to organize my ideas. --- I can generate a list of keywords and ideas (brainstorm) related to my chosen topic. --- I can write a topic sentence. --- I can use basic transitional expressions wherever they might be helpful. --- I can use capital letters. --- I can use the punctuation marks such as period, question mark, exclamation mark, commas, colons, and semicolons.	Minimum two paragraphs (Between 100 -150 words) Modifiers, gerunds and infinitives. Have to, don't have to, must and must not to express rules and obligations Transitional expressions: thus, however, furthermore, consequently. Topic sentences Supporting sentences Punctuation Capitalization **Form** An e-mail or a letter
Main Skill --- I can write illustration paragraphs to propose possible outcomes (using hypothetical situations and advice). **Sub-skills** --- I can hypothesize about a given situation or problem. --- I can offer advice and provide solutions to authentic problems. --- I can express possibilities to make decisions. --- I can generate supporting ideas based on facts and opinions. --- I can organize my ideas using cause and effect maps to express relationships. --- I can write a topic sentence. --- I can expand the topic sentence with supporting ideas. --- I can use basic transitional expressions wherever they might be helpful. --- I can use capital letters. --- I can use the punctuation marks such as period, question mark, exclamation mark, commas, colons, and semicolons.	Two (minimum) cause/ effect paragraphs (Between 150 and 170 words) The first conditional The second conditional May and might to express possibility Should and shouldn't to express advice Transitional expressions: In fact, actually, nonetheless, for instance. Topic sentences Supporting sentences Punctuation Capitalization **Form** An editorial proposing possible outcomes based on a given situation/ problem. A poster that illustrates possible outcomes based on a given situation/ problem.
Main Skill --- I can write an illustration paragraph about a famous inventor, and what he/she created, and how it has benefited society and how was life before such invention. **Sub-skills** --- I can differentiate past completed events (simple past) from past actions that have a consequence in the present (present perfect).	Two illustration paragraphs (Between 160 and 180 words) The present perfect, the simple past Used to/ didn't used to Passive voice

--- I can distinguish the proper use of the active and passive sentences. --- I can express how life used to be before the invention was created. --- I can organize my ideas using flow charts to express sequence of events. --- I can write topic sentences. --- I can expand the topic sentences with supporting ideas (examples). --- I can write an illustration paragraph. --- I can use capital letters. --- I can use the punctuation marks such as period, question mark, exclamation mark, commas, colons, and semicolons.	Transitional expressions of illustration Topic sentences Supporting sentences (examples) Punctuation Capitalization **Form** A blog entry or a social network post about a famous inventor, and what he/she created, and how it has benefited society and how was life before such invention. In class: An info graphics that illustrates about a famous inventor and what he/she created, and how it has benefited society and how life before such invention was.
Main Skill --- I can write a comparison text describing the advantages or disadvantages of a variety of topics (lifestyle, routines, health). - **Sub-skills** --- I can logically organize my ideas. --- I can express events of my lifestyle. --- I can talk about healthy habits.	Two or more comparison paragraphs (Between 170 and 190 words) Something Anything Nothing Quantifiers: Too Not enough So / neither +

- I can write topic sentences. - **I can expand the topic sentences with supporting ideas.** - I can write a comparison paragraph. - I can use capital letters. I can use the punctuation marks such as period, question mark, exclamation mark, commas, colons, and semicolons. **Teachers and students can use graphic organizers (Venn diagram, double-bubble map…) to argue in favor or against a controversial topic.**	Auxiliaries Adverbs Transitional expressions: even though, despite of, as opposed to Topic sentences Supporting sentences Punctuation Capitalization **Form** An e-mail to a friend describing advantages and disadvantages on a variety of topics (Lifestyle, routines, health). A poster that describes advantages and disadvantages on a variety of topics (lifestyle, Routines, health).
Main skill: • I can write a blog entry or a social network post about a movie/book. **Sub skills:** --- I can report others' words. --- I can express a sequence of events (past perfect). --- I can write topic sentences. --- I can expand the topic sentences with supporting ideas.	Two or more comparison paragraphs (Between 180 and 200 words) Past perfect Reported (indirect) speech • Reported sentences • Reported questions

- I can use capital letters. - I can use the punctuation marks such as period, question mark, exclamation mark, commas, colons, and semicolons.	Transitional expressions to express sequence of time (suddenly, immediately). Topic sentences Supporting sentences Punctuation Capitalization **Form** A blog entry or a social network post about a Movie/book review. A gossip column about the latest politics/ Arts/ Films/ Actor/ Actresses on what people Report about them.

Descriptores generales propuestos por el Marco Común Europeo para la habilidad de escritura en el nivel B1

B1	I can write simple connected texts on a range of topics within my field of interest and can express personal views and opinions.
	I can write simple texts about experiences or events, for example about a trip, for a school newspaper or a club newsletter.
	I can write personal letters to friends or acquaintances asking for or giving them news and narrating events.
	I can describe in a personal letter the plot of a film or a book or give an account of a concert.
	In a letter I can express feelings such as grief, happiness, interest, regret and sympathy.
	I can reply in written form to advertisements and ask for more complete or more specific information about products (for example a car or an academic course).
	I can convey – via fax, e-mail or a circular – short simple factual information to friends or colleagues or ask for information in such a way.
	I can write my CV in summary form.

Anexos 5. Transcripción Entrevistas

Entrevista número uno

Profesor 1

Investigador: a continuación realizaremos una entrevista teniendo cuenta las respuestas que han dado estudiantes y profesores en cuanto a la retroalimentación que residen del proceso de escritura en sus cursos migratorios específicamente en el nivel cuatro. Vamos a realizar una corta entrevista que nos va permitir dar cuenta de lo que se realizó en la encuesta que se recibieron pero además ayudará a obtener más de información en cuanto al ejercicio que realizan.

La primera pregunta es la siguiente: para el ejercicio de retroalimentación se han identificado varios tipos que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre las más utilizadas según estudiantes y profesores están: los comentarios, los símbolos, las rejillas y por supuesto la retroalimentación que será forma personal al estudiante por parte del profesor. En su caso profesor ¿cuál es la más usada y de entre todas las existentes por qué razón la prefiere cerrar?

Profesor 1: bueno de los que mencionas y tienen en cuenta mi ejercicio docente, la que más se acomoda es la de comentarios. Voy realizando comentarios a los errores que voy encontrando ya sean gramaticales, de deletreo o incluso cuando hay una elección de palabras que no es la correcta. Lo que hago señalar el error, e indicar al estudiante cuál sería la respuesta correcta. Esto lo hago porque si lo que no es suficiente muchas veces indicar únicamente el error pues el estudiante en mi experiencia y tienen cuenta todas las obligaciones que los que no alcanzan no tienen damos la habilidad aún para identificar correctamente cuál sería la respuesta, claro hay unos errores sencillos y que con simplemente señalarlos ellos van a entender el error pero hay otros físicamente cuando tiene que dar cuenta de la sintaxis que para ellos no son tan obvios o sencillos de responder o de por tal razón, en mi caso prefiero indicarles la respuesta correcta.

Investigador: en ese caso profesor la pregunta está relacionada con las acciones que puede tomar el estudiante según esos comentarios que se dan, de la retroalimentación que el recibe. Es por medio de las encuestas que se evidencia, una clara relación en lo que tiene que ver con la nota y la retroalimentación dada. Es decir para ellos si la nota es la esperada o al menos satisfactoria, es muy posible que no preste suficiente atención a la retroalimentación dada o incluso posible que no realice una revisión que resulte benéfica. ¿Cuál es su opinión en cuanto a las acciones que toma el estudiante una vez recibe la retroalimentación que usted les da?

Profesor 1: en mi caso creo que son, muy pocos los estudiantes que realmente verifican los errores que cometen tu les puedes indicar incluso el error y la respuesta caso, pero ellos lo van a tener en cuenta únicamente en el instante, claro ahora en otros que irán hoy Ramírez error que cometí si. Pero en general, uno se da cuenta que los estudiantes no prestan la atención suficiente a la retroalimentación y eso responde a una cultura de la escritura. Ya que hasta el momento no se les ha indicado que deben hacer con esa retroalimentación que les damos. Uno esperaría que ellos internalizar esos errores, se dieran cuenta y en el futuro nos los hicieran pero eso no pasa.

Investigador: eso respondería a la tercera pregunta la cual estaba dirección, a indagar sobre la revisión que hacen los estudiantes y si efectivamente eso les ayuda a evitar errores futuros.

Profesor 1: no, decía, creo que es un error o una falla que hemos venido teniendo los profesores sobre todo creo los de enseñanza de lenguas cuando se refiere a estos ejercicios de escritura. Ya que no hemos analizado realmente cómo mejorar ese proceso de retroalimentación, como tú lo dices. Y creo que son varios los factores que tienen que ver en esto, ya que generalmente estamos muy atareados por cumplir con unas

temáticas. No estoy diciendo que no se pueda dar una retroalimentación, sino que sacar el mejor provecho necesitaríamos unos cursos dedicados a la escritura y procesos mucho más complicado.

Investigador: bueno profesor la siguiente pregunta es la siguiente ¿qué otras reacciones podría tener el estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y que diferencian habría con aquellas que han recibido en otros cursos?

Profesor 1: en mi concepto, la retroalimentación que les doy es decir estas notas, señalamientos les ayuda en el sentido que les da luces a la hora de escribir y mas como lo hacemos acá con unos ejercicios digamos que cumplen unos requerimientos por el nivel que ellos tienen que no espera que a nivel gramatical a nivel sintáctico pues ya hayan adquirido esas habilidades en otros cursos. Por lo que mi trabajo es más de recordarles, de poner en práctica cosas que ellos ya deberían saber y que por no estarlas llevando al ejercicio constante no las tienen claras. Con esto no digo que sea el mejor tipo de retroalimentación que se puede dar. Pero en mi concepto es la que más se adapta a los estudiantes que tenemos en los cursos y a los demás queremos abarcar ante el semestre que es muy corto.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes en clase sobre el desempeño del grupo, la retroalimentación personal y la retroalimentación de la autoevaluación son los más beneficios teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuál es su opinión acerca de que puedan resultar más beneficioso para el estudiante?

Profesor 1: mira sin lugar a dudas, los ejercicios de trabajo en grupo y autoevaluación pudieran ser muy beneficiosos como tú lo dices. El problema, es que muchas veces el tiempo es insuficiente y por lo tanto resulta bastante difícil tomar toda una clase para hacer este ejercicio. Tú te habrás dado cuenta que dos horas y hasta seis en la semana no son suficientes para abarcar toda la temática que deberían cumplirse en los cursos. Por eso creo que lo que más podría beneficiar al estudiante es esa retroalimentación por comentarios y personalizada muchas veces que ellos llegan a recibir también existen momentos donde puedes hacer una retroalimentación general a todo el curso, y ellos se van a beneficiar la mayoría. Como te digo no es sencillo establecer otros tipos de retroalimentación que sean luz o mejores las vamos haciendo en este momento.

Investigador: eso me llevaría a la última pregunta ¿qué agentes considera usted son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por ustedes los docentes sea mucho más eficiente?

Profesor 1: bueno sin lugar a dudas el tiempo es una de esas grandes variables que no podemos manejar. Por un lado el tiempo que nosotros como profesores tenemos para dar esa retroalimentación, ya que no estamos con un solo grupo con varios y el tiempo que los estudiantes tienen para de verdad hacer uso de esa retroalimentación hacer ejercicios y crear otra vez a la práctica a través de correcciones de los textos porque no, no basta simplemente, con qué vuelvan a escribir el mismo texto arreglando o corrigiendo los errores que ya uno les, les indicó no habría que hacer otro nuevo ejercicio de terceros para poder digamos darle la oportunidad a ellos de contemplar a uno de sus errores en un nuevo entonces para mí uno de esos esas características de los cursos que no permiten mejorar el ejercicio de retroalimentación sería el factor tiempo.

Estudiante 1

Investigador: a continuación vamos a hacer una entrevista, en la cual se pondrán en evidencia algunos factores de la retroalimentación que ustedes residen en los cursos. Por tal motivo te voy hacer una serie de preguntas y espero pues que me contestes como tú creas más conveniente. Esta sería la primera pregunta: para el ejercicio de retroalimentación ya hemos identificado varios tipos, que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre los más utilizados están los comentarios a un lado de la hojita o al lado del error que cometes; los símbolos, que te indican el tipo de error que hiciste; las rejillas, en las que se indican a través de una matriz los logros

esperados; y claro la retroalimentación personal que crear profesor únicamente a ti. ¿En tu caso cuales en la que más han utilizado y porque crees que es la que prefieren los docentes?

Estudiante 1: bueno en el caso de esta clase la que el profesor nos da es la de notas en el error, con un señalador dice donde está lo que hicimos mal y pues nos pone como debería ser correcto. También hay profesores que solamente señalan con rojo en el error en la palabra que está mal, le piden a uno que vuelva hacer el texto ya sabiendo digamos cuales en el error. Creo que con esta forma le ahorran a uno pues, puede saber dónde está lo que hizo mal para que no se dé cuenta francés de esas dos opciones donde te señalan el error o donde tenga respuesta es tuya basta saber cuándo vuelvas hacer otro escrito, que eso pues y debe ser de otra forma. Para ya no cometer el mismo error tantas veces

Investigador: la segunda pregunta está relacionada con las acciones que toma el estudiante una vez recibe la retroalimentación, que es lo que tú haces cuando tienes ya el documento del texto que recibió del profesor. ¿Cuál crees que sea la relación entre la nota que describe el profesor que sacaste al final y la retroalimentación, es decir si fue una buena nota revisas la retroalimentación que deja el profesor o simplemente la pasas por alto y no prestas atención a lo que el profesor señala?

Estudiante 1: bueno en mi caso, cuando un profesor me entrega el examen, y cuando veo así como muchos errores me pongo a revisar es porque uno es todo lleno de rojo, y dice ¿que hice mal? Pero si no es el caso, si debo confesar que pues no le paró tantas bolas y más bien pues me concentro en, en la nota pidiéndole siquiera estemos realizando, en las otras partes del examen. Porque uno sabe que ya ni eso le fue bien.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que una revisión de la retroalimentación y que tu caso no cometes después los mismos errores?

Estudiante 1: pues uno trata de no volver a cometer los mismos errores, ¿cierto? Pero, generalmente pasa, pues no todo el tiempo pero si pasa que una o dos veces uno comete el mismo error, incluso en el mismo texto. Pero se busca el error y poco a poco pues uno va aprendiendo.

Investigador: entonces, ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que te da el profesor?

Estudiante 1: bueno pues muchas, dependiendo de la nota que uno saque. Si uno ve que tuvo muchos errores, pues va decir como: u no re mal. Pero si uno ve, pues unos errores que si se justifican, pues uno dice: no me toca estudiar más y revisarlos ¿no? Porque sigue a un compañero y le fue mejor y yo cometí muchos errores pues pese a uno cuenta que si de verdad tocará esforzarse más. Es que como hay otros compañeros que les va mucho mejor cuando el principio pues no les iba también, igual que uno. Es cuando toca preguntarle al profesor, para saber cómo mejorar la nota y arreglar el texto puso a escribir.

Investigador: mira teniendo en cuenta los tipos de retroalimentación que se ofrecen en los cursos como los que ya mencionamos, de informes a la clase, la retroalimentación personal, las notas que da al profesor e incluso aquellos que hacen autoevaluación¿ Cuál crees de esas experimentaciones puede ser la que más beneficio tu desarrollo en la habilidad de escritura?

Estudiante 1: en mi caso no creo que cuando habla el profesor para todo el grupo sea lo mejor, porque uno no sabe si son los errores de uno. Yo prefiero que me escriban o me dejen saber dónde está el error cometo, porque uno en la autoevaluación no se puede dar cuenta de eso tan fácil y, y pues ahí se hace más difícil hacer una corrección del ejercicio entonces le da uno saber para, para la próxima de hacerlo bien.

Investigador: finalmente, ¿qué agentes consideras son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 1: pues creo que un factor muy importante es que uno sea juicioso a la hora de mirar los errores que comete y hacer mucho más ejercicios. Porque muchas veces uno recibe la retroalimentación y deja ahí. O uno va mejorar el texto y no hay mucho tiempo, entonces pues en una evaluación entregar y eso ya lo presiona a uno.

Entrevista 2

Investigador: bueno profesor para el ejercicio de retroalimentación se han identificado varios tipos, que permiten a ustedes los maestros realizar dicha labor. Entre los más utilizados están las notas o comentarios, los símbolos, las rejillas y la reglamentación personal la que se indica acá estudiante. En su caso ¿Cuál es la más utilizada y entre todas las existentes por qué razón la prefiere?

Profesor 2: en mi caso prefiero utilizar los símbolos, es claro que existen varios tipos de errores que cometen los estudiantes. Y por eso, resulta necesario darles pistas sobre el error que están cometiendo, esto para que ellos mismos puedan volver sobre el texto y verificar cuál sería la posible opción correcta. Si por ejemplo les señalo un verbo y el símbolo corresponde a error gramatical, ellos deben entender que en ese señalamiento deben realizar una corrección de tipo gramatical, por ejemplo, cuando ponen un verbo sin el agregado correspondiente a tercera persona. Entonces cuando vean el error van a saber que no es que lo hayan escrito mal, o que hayan utilizado una palabra incorrecta sino que en efecto deben revisar la gramática correspondiente a ese verbo que les señale. Esto sólo por dar un ejemplo, pero en mi caso si prefiero hacer este tipo de ejercicios, pues considero que es mucho más entendible para los estudiantes de esta forma. Es también de señalar, que algunos errores los retomamos en clase para que sirva a manera de ejemplo a todos los estudiantes, claramente esperando que puedan superar dichos errores en sus evaluaciones futuras.

Investigador: Profesora en ese sentido ¿cuál considera usted que sea la relación entre la nota que reciben los estudiantes y la retroalimentación que usted da en el ejercicio evaluación? Es decir, si el estudiante está satisfecho con la nota alcanzada ¿cree usted que preste atención y revise la retroalimentación que usted le entrega?

Profesor 2: no sabría decir, si es el caso de todos los estudiantes. Yo creo que hay quienes no revisan la retroalimentación y cometen varias veces los errores de otros textos. Pero si hay, una gran mayoría, que revisa superficialmente la evaluación que entrego a algunos les interesa mucho la nota porque deben estar pendientes de sus promedios y ésta al ser una asignatura obligatoria les presiona a terminarla de la mejor forma posible, ya que algunos incluso están ad portas del grado. Por eso muchas veces están más pendientes de la nota alcanzada que incluso del ejercicio que estamos realizando, lo que esperan es un buen resultado.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que existe una revisión de la retroalimentación recibida y que el estudiante no vuelve a cometer los mismos errores?

Profesor 2: lo más probable es que sigan cometiendo algunos de esos errores, pero en mi concepto, muchos de esos problemas se van solucionando. Existen algunos problemas, que puedan remitirse a niveles básicos, de allí la importancia de ayudar al estudiante a verificar qué tipo de error está cometiendo. No es lo mismo, estar cometiendo constantemente un error gramatical que uno que dependa de la selección de una palabra, por falta de vocabulario. Si creo que existe la revisión, incluso en mi clase ellos deben reescribir sus textos, esto para que puedan revisar y asimismo darse cuenta del error que cometieron. Algunos con esto esperan mejorar su nota, otros hacen una labor concienzuda iban mejorando su escritura.

Investigador: entonces, ¿qué otras reacciones podría tener un estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y que diferencia podría haber con la que han recibido en otros cursos?

Profesor 2: creo que el tipo de evaluación con la ayuda de símbolos, beneficia al estudiante en el sentido que puede darse cuenta de lo que está haciendo mal. Pero no sólo eso, le permite por sí mismo revisar y corregir lo que no hizo bien, si les diera la respuesta probablemente no tendría el mismo efecto en su escritura.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes en clase sobre el desempeño del grupo, la retroalimentación personal e incluso la autoevaluación son las más benéficas para los cursos. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Profesor 2: de los que mencionas, hago el ejercicio en clase también como ya te mencioné. La autoevaluación puede ser mucho más difícil y extenuante teniendo en cuenta los cursos que trabajamos y el horario con el que contamos. Por eso es mucho más sencillo para el docente y beneficioso para el estudiante, trabajar haciendo uso de los símbolos, así puedo darme cuenta si un estudiante recurre en el mismo tipo de error y le puedo indicar la forma de resolver. Para un ejercicio de autoevaluación necesitaríamos mucho más tiempo y preparación de los estudiantes, tal vez si fuera en su lengua nativa esto sería más sencillo.

Investigador: finalmente, ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Profesor 2: creo que un factor muy importante tiene que ver con la disposición de los estudiantes, a la hora de revisar sus textos. Hay una falta de motivación, que tiene que ver con los aspectos que te mencionaba anteriormente, como el que ellos deban cursar los cuatro niveles obligatoriamente o que algunos no se hayan podido graduar porque no los han visto. Pueden ser factores externos a la clase, pero que afectan a los estudiantes y a la forma como toman la clase. También, tiene que ver con que ellos estén tan pendientes de la nota únicamente. Por ejemplo si entrego una calificación de 3.5 a un texto, junto a la retroalimentación lo más probable es que se interesen en la nota y sólo algunos revisen la retroalimentación que yo tuve que hacer y utilizar de mi tiempo personal, aclaro no son todos los estudiantes pero muchos si están pendientes más de la nota que de la retroalimentación que podamos darles.

Estudiante 2

Investigador: vamos a realizar una corta entrevista, que tiene que ver con el ejercicio de retroalimentación que se hace en los cursos. Entre los tipos más utilizados de retroalimentación, hemos identificado algunos que son los más usados en los cursos como los comentarios o notas, los símbolos, la rejillas y la retroalimentación personalizada quedan los profesores a cada uno en su caso, ¿cuál es el que más han utilizado sus profesores y porque razón cree que ellos la prefieren?

Estudiante 2: la profesora que tenemos, hace unas marcas con letras. Esas marcas, referencian el error que uno hizo, las palabras, el vocabulario o cuando ponemos mal los verbos y debían estar en pasado. Así nos deja saber, el error que se cometió para que podamos darnos cuenta y corregirlo al momento de reescribir el, el texto. Creería, que lo utiliza para dejarnos saber eso, qué tipo de error tuvimos, entonces podemos hacer la corrección más correctamente.

Investigador: ¿cuándo recibes los resultados de una evaluación, que tan importante puede ser la nota en relación con la retroalimentación que la profesora te da? ¿Si es una nota alta o satisfactoria de todas formas revisas la retroalimentación que recibes o te quedas con la nota y ya?

Estudiante 2: pues uno sin mira la nota claro. Pero también revisa si tuvo muchos errores, si no hay tantos pues uno se alegra, y cuando se va a dar cuenta resulta que eran errores muy bobos como muy sencillos. Cuando hay muchos errores uno se preocupa más por la nota y toca volver a escribir todo para poder mejorarla, pero el resto del examen ayuda. Si es un ejercicio, sólo describir, entonces es más complicado y toca ponerse a revisar a ver que estuvo mal y prestar más atención, pues porque toca subir un poquito.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que existe una revisión real de la retroalimentación y que tú como estudiante no cometer los mismos errores en otros ejercicios?

Estudiante 2: algunas veces si se revisa, cuando hay muchos errores me toca ponerme a mirar en que estaba haciéndolo mal. Pero, cuando hay poquitos uno se va a dar cuenta que fueron errores muy básicos entonces no les presta tanta atención. De todas formas siempre revisamos, porque la profesora menciona algunos para toda la clase y entonces se da uno cuenta de los errores que cometieron los compañeros y hasta uno, entonces así todos nos podemos dar cuenta de lo que estamos haciendo mal, de lo que no deberíamos hacer en el último nivel.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que ofrece la profesora si encuentras muchos errores o pocos? o en el caso de tus compañeros ¿qué otras reacciones podrían tener?

Estudiante 2: pues los compañeros que encuentran muchos errores, se preocupan mucho por la nota y entonces tienen que estar más pendientes porque ya es el último nivel entonces creo que eso o como se dice los frustraría un poco. De todas formas, estamos aprendiendo y lo ideales seguir avanzando en, en inglés. Y pues tener la mejor actitud frente a lo que nos dice la profesora, aunque algunos sí se preocupan arto.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes frente la clase como hace la profesora, la retroalimentación personal y la autoevaluación son los tipos de retroalimentación que más benefician a los estudiantes ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Estudiante 2: si a veces los profesores utilizan por ejemplo el foro y otros ejercicios que dejan en la plataforma, pero a mí me sirve más cuando me señalan pues porque se en donde exactamente dice el error. No sé si yo pudiera hacer lo mismo que hace la profesora si me llevara el escrito a la casa, me demoraría mucho. De todas formas es mejor que la profesora le indique a uno en donde pues cometió el error.

Investigador: ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 2: vez que a veces a uno no lean los símbolos y entonces es simplemente la nota y ya. Uno no sabe que errores cometió, entonces ahí si mi modo. Uno a seguir cometiendo los mismos errores una y otra vez. La idea sería que, desde un principio a uno le enseñaran lo de las letras y entonces debe poco en poco sería mucho más fácil ir descubriendo los errores, para evitarlos. Pero otros profesores no lo hacen o le escriben a uno al lado de la hoja.

Entrevista número tres

Investigador: buen día profesor, a continuación realizaremos una entrevista en relación con el ejercicio de retroalimentación en los cursos de inglés. Se han identificado varios tipos de retroalimentación, que utilizan los maestros para realizar dicha labor. Entre los más utilizados están, los comentarios, los símbolos, las rejillas la retroalimentación personal. ¿En su caso cual es la más usada y de entren todas las existentes por qué razón la prefiere?

Profesor 3: en mi caso el tipo de retroalimentación que prefiero el de la corrección de los errores que voy encontrando. Clemente señaló el error y lo corrijo. Marco con una X o una línea la palabra que tiene el error. Luego en la parte superior, pongo la que considero podría ajustarse mejor al escrito. A veces, pueden ser errores gramaticales o simplemente si es un error de deletreo simplemente tacho las letras que no corresponden.

Instigador: entonces revisamos las acciones que puedan tomar los estudiantes a partir de esa retroalimentación, desde las encuestas evidente que los profesores consideran que el estudiante está atento a la relación entre la nota la retroalimentación dada, que algunas veces está satisfecho con la nota ¿cree que es posible que no preste atención a la retroalimentación?

Profesor 3: yo creo que si, en general los estudiantes revisan, miran muy por encima lo que se les devuelve, pero si tienen una buena nota se van a fijar tanto, en comparación con aquellos estudiantes que no les fue tan bien. Me explico, es por eso que prefiero entregar a cada uno el resultado que obtuvieron por igual puedo hacer comentarios y así permitirles analizar un poquito más lo que hicieron.

Investigador: entonces podemos decir ¿que existe una revisión por parte del estudiante y que luego no a cometer los mismos errores?

Profesor3: es difícil saberlo, pero quería que en la mayoría de los casos los estudiantes si son conscientes de los errores que cometen. De todas formas, es una cuestión de práctica. Y es el verdadero problema, que ellos esperan hasta que uno les da las actividades o la evaluación, para poder trabajar en escritura. Lo que quiero decir, es que la gran mayoría más práctica y trabajo autónomo para poder dar soluciones problemas.

Investigador: entonces que otras reacciones podría tener el estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y ¿qué diferencia habría con la retroalimentación que han recibido en otros cursos?

Profesor3: bueno el problema es saber si antes han tenido ejercicios de retroalimentación similares. No sé hasta qué punto los profesores se tomen el trabajo de revisar escritos uno a uno. Yo creería que el trabajo es muy similar y que en general se hace la retroalimentación. Se entregar el feedback, pero no sé hasta qué punto hace un trabajo concienzudo, donde los estudiantes realmente sepan qué es lo que deben mejorar.

Investigador: entonces teniendo en cuenta los tipos de retroalimentación que se ofrecen en los cursos ¿cuáles cree que son los que más benefician a los estudiantes? Esto lo pregunto porque en general estudiantes y docentes indican, que los informes de clase, la retroalimentación personal, y la autoevaluación son las que más pueden ayudarles. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Profesor3: pues en mi caso sigo creyendo que es la corrección de sus errores la que más les puede ayudar, porque así individualmente se van dando cuenta de que deben mejorar. Tal vez unos necesiten mejorar en unos temas, que otros no.

Investigador: profesora entonces ¿que agentes considera deben mejorar, para asegurar que la retroalimentación dada sea mucho más eficiente?

Profesor3: yo creo que debemos organizarnos para todos trabajar en la misma línea, así nos aseguramos que el estudiante desde el primer nivel reciba retroalimentación a sus escritos y aprenda a utilizarla en su beneficio.

Estudiante 3

Investigador: vamos a realizar una corta entrevista, esta tiene que ver con el ejercicio de retroalimentación que se hace en los cursos, por parte de los profesores. Entre los tipos más utilizados de retroalimentación, hemos identificado algunos que son los más usados en los cursos como los comentarios o notas, los símbolos, las

rejillas y la retroalimentación personalizada que dan los profesores a cada uno de los estudiantes. En su caso, ¿cuál es el que más han utilizado sus profesores y porque razón cree que ellos la prefieren?

Estudiante 3: pues si bien entiendo, el profe lo que hace es corregirnos las palabras que escribimos mal o si de pronto nos hace falta la s en un verbo cuando se habla de he-she-it. Entonces, nos marca el error y nos pone sobre la palabra la forma correcta.

Investigador: ¿cuándo recibes los resultados de una evaluación o un ejercicio de escritura, que tan importante puede ser la nota en relación con la retroalimentación que el profesor te da? ¿Si es una nota alta o satisfactoria de todas formas revisas la retroalimentación que recibes o te quedas con la nota y ya?

Estudiante 3: pues yo siempre reviso todo el escrito, porque generalmente cometo muchos errores cuando escribo. Entonces me toca estar muy pendiente a los errores y las correcciones. Creo que en general uno se enfoca en lo malo, en lo que hizo mal porque eso es lo que señala el profesor, entonces si se encuentran muchos errores uno entiende que la nota, pues de pronto no va a ser la mejor.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que existe una revisión real de la retroalimentación y que tú como estudiante no cometes los mismos errores en otros ejercicios?

Estudiante 3: pues trato de que no me vuelva a pasar, pero cuando uno intenta utilizar el vocabulario del español suele suceder que cometa errores. A veces se pasan algunos errores en cuanto a gramática y que se me olvida como se conjuga un verbo o si lleva el auxiliar. Creo que para que uno no cometa errores es muy difícil, porque pues estamos aprendiendo.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que ofrece el profesor si encuentras muchos errores o pocos? o en el caso de tus compañeros ¿qué otras reacciones podrían tener?

Estudiante 3: si hay muchos errores, con mis compañeros a veces revisamos y nos pasa lo mismo. La embarramos en las mismas cosas, que son temas que estamos viendo en la clase y pues eso va directo al autoestima. Pero en general creo que los estudiantes pues entienden que es un proceso de aprendizaje y que por eso vamos a la clase, pues a aprender.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que informar a toda la clase de ciertos errores recurrentes, la retroalimentación personal y la autoevaluación son los tipos de retroalimentación que más benefician a los estudiantes ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Estudiante 3: Pues en el caso del profe el nos llama a cada uno y nos va diciendo que está mal. Incluso nos hace preguntas de porque escribimos algo de la forma que lo dejamos en el texto. Esto toma mucho tiempo porque lo hace con cada uno de nosotros y mientras tanto estamos haciendo otras cosas del libro. Pero creo que esto es importante, que vaya diciéndole a cada uno y revisando personalmente, a mi eso me parece mejor.

Investigador: ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 3: pues que a veces tenemos que hacer las actividades en clase y de pronto por el afán de entregar uno no piensa bien la respuesta. No se puede revisar el diccionario y el profesor pues casi no colabora. De pronto si hubiera más tiempo para desarrollar las actividades el escrito que uno entrega quedaría mejor, o si se trabajara en equipo también sería bueno, porque se apoya uno en el compañero y se escribe mucho mejor.

Entrevista número Cuatro

Profesor 4

Investigador: a continuación realizaremos una entrevista teniendo cuenta las respuestas que han dado estudiantes y profesores en cuanto a la retroalimentación que reciben del proceso de escritura en sus cursos nivelatorios específicamente en el nivel cuatro. Vamos a realizar una corta entrevista que nos va permitir dar cuenta de lo que se realizó en la encuesta que se recibieron pero además ayudará a obtener más de información en cuanto al ejercicio que realizan.

La primera pregunta es: si para el ejercicio de retroalimentación se han identificado varios tipos de retroalimentación que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre las más utilizadas según estudiantes y profesores están: los comentarios, los símbolos, las rejillas y por supuesto la retroalimentación que será forma personal al estudiante por parte del profesor. En su caso profesor ¿cuál es la más usada y de entre todas las existentes por qué razón la prefiere cerrar?

Profesor 4: Yo lo que hago es que me llevo las actividades que hagamos en clase o si es una evaluación, entonces la parte de escritura y las reviso en casa. Las miro una por una y luego saco un grupo de *mistakes* que fueron comunes en todos los papeles que revise. De esos saco 4 o 5 y los preparo para comentarlos en la clase. Entonces todos los estudiantes pueden ver que hay errores comunes y que resulta importante revisar algún tema. Si por ejemplo es algo que no quedo claro de lo que les haya explicado, lo volvemos a revisar. Después le entrego a cada uno, para que puedan ver las correcciones que les hice.

Investigador: ahora ¿Qué acciones puede tomar el estudiante según esas correcciones que se les entrega? En las encuestas se evidencia, una clara relación en lo que tiene que ver con la nota y la retroalimentación dada. Es decir para ellos si la nota es la esperada o al menos satisfactoria, es muy posible que no presten suficiente atención a la retroalimentación dada o incluso es posible que no realicen una revisión que resulte benéfica. ¿Cuál es su opinión en cuanto a las acciones que toma el estudiante una vez recibe la retroalimentación que usted les da?

Profesor 4: yo por eso prefiero hacer la presentación en clase de los errores comunes, uno ve a varios estudiantes escribiendo, porque saben que en muchos casos son sus escritos los que presentan esos errores. Hay otros estudiantes que tienen mejor nivel y pues apenas miran, pero saben que no es con ellos, entonces lo que hacen es que prestan atención pero no les interesa mucho. Luego cuando reciben el *feedback*, ya prestan más atención y se acercan a preguntar en que fallaron.

Investigador: siendo así se podría decir que ¿si hay una revisión por parte de los estudiantes y efectivamente eso les ayuda a evitar errores futuros?

Profesor 4: en algunos casos eso si les ayuda, los estudiantes son pilos y prestan atención entonces ya no cometen esos errores comunes. En otros casos, deben ejercitar mucho más la escritura porque recaen en los mismos errores.

Investigador: ¿qué otras reacciones podría tener el estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y que diferencian habría con aquellas que han recibido en otros cursos?

Profesor 4: Pues yo me tomo el trabajo de preparar una presentación para explicar lo de los errores. No sé si los compañeros se sienten a hacer el mismo trabajo. En esa medida espero que los estudiantes presten verdadera atención a los que les estoy explicando, se que algunos se sienten desmotivados porque lo intentan y el resultado no es el que uno espera. Pero como le decía es un tema de seguir trabajando y de estar atentos a las indicaciones que uno les da en el *feedback*.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes en clase sobre el desempeño del grupo, la retroalimentación personal y la retroalimentación de la autoevaluación son los más beneficios teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuál es su opinión acerca de que puedan resultar más beneficioso para el estudiante?

Profesor 4: Yo hago los dos momentos porque me parece que es lo que mejor les va a resultar a mis alumnos. Por eso me tomo el tiempo de revisar cada uno y de luego volver a explicar, hasta que quede mucho más claro. De esa forma creo que los estudiantes se benefician al recibir alguno, por así decirlo consejos que les ayudan ya cuando están escribiendo. Nunca sobra recordar algunos temas.

Investigador: eso me llevaría a la última pregunta ¿qué agentes considera usted son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por ustedes los docentes sea mucho más eficiente?

Profesor 4: de pronto afianzar el proceso de retroalimentación y esperar que en todos los niveles y cursos se hagan ejercicios, si bien no iguales, al menos sí bastante similares. Para que siempre el estudiante pueda estar al tanto de las posibles mejoras que puede hacer a su proceso de escritura.

Estudiante 4

Investigador: a continuación vamos a hacer una corta entrevista, vamos a hablar sobre algunos factores de la retroalimentación que ustedes reciben en los cursos. La primera pregunta es: para el ejercicio de retroalimentación ya hemos identificado varios tipos, que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre los más utilizados están los comentarios a un lado de la hoja o al lado del error que cometes; los símbolos, que te indican el tipo de error que hiciste; las rejillas, en las que se indican a través de una matriz los logros esperados; y claro la retroalimentación personal que crear profesor únicamente a ti. ¿En tu caso cuales en la que más han utilizado y porque crees que es la que prefieren los docentes?

Estudiante 4: el profesor nos devuelve las hojas impresas de las actividades que hacemos como trabajo de clase y no pone en rojo donde cometemos algún error. Allí mismo nos pone la corrección, pero también en clase volvemos a repasar algunas cosas de construcción de textos o de gramática, así como cuando algunos cometemos errores muy parecidos, entonces le toca volver a explicar en clase ese tema en el que fallamos.

Investigador: la segunda pregunta está relacionada con las acciones que toman los estudiantes una vez reciben la retroalimentación, ¿qué es lo que tú haces cuando tienes ya el documento del texto que recibió del profesor? ¿Cuál crees que sea la relación entre la nota que describe el profesor que sacaste al final y la retroalimentación, es decir si fue una buena nota revisas la retroalimentación que deja el profesor o simplemente la pasas por alto y no prestas atención a lo que el profesor señala?

Estudiante 4: yo si miro la nota y pues dependiendo de todos los errores que encuentre pues reviso si es justa o no. Generalmente lo es, y uno entiende que hay cosas que toca mejorar. Aunque generalmente se cometen errores por la falta de vocabulario y que uno siempre esta con el *spanglish* metido. Pero si creo que es importante no solo revisar la nota, sino ver que errores tiene el texto para luego poder mejorar en esos aspectos.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que si hay una revisión de la retroalimentación y que en tu caso no cometes después los mismos errores?

Estudiante 4: la mayoría de las veces pues como te digo son errores de vocabulario entonces si la actividad es diferente pues uno no comete los mismos errores. Aunque pues igual habrán cosas que si se repitan por ser distraída, pero en general creo que si aprendo de las correcciones que me dan y evito cometer los mismos.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que te da el profesor?

Estudiante 4: que no esté de acuerdo con la nota y me toque exigirle que revise bien, algunas veces no está claro porque le ponen a uno un 4 y a algún compañero 4,5 si están los mismos errores o al menos el mismo número de fallas cometidas.

Investigador: teniendo en cuenta los tipos de retroalimentación que se ofrecen en los cursos como los que ya mencionamos, de informes a la clase, de retroalimentación personal, las notas que da el profesor e incluso aquellos que hacen autoevaluación ¿Cuál crees de esas experimentaciones puede ser la que más beneficia tu desarrollo en la habilidad de escritura?

Estudiante 4: pues pueden ser varias, yo prefiero que hagan la retroalimentación personalmente, porque me gusta saber en qué estoy fallando, para desde ahí si mirar cómo puedo mejorar o si es que tengo que pedir alguna asesoría. Entonces sí, sería personalmente con el profesor.

Investigador: finalmente, ¿qué agentes consideras son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 4: estar muy atentos a lo que el profesor le indica a uno en la retroalimentación, estar pendiente de no cometer los mismos errores y si es el caso de buscar asesoría para poder practicar con el profesor eso en lo que uno esta fallando.

Entrevista número Cinco

Profesor 5

Investigador: a continuación se presenta la entrevista realizada una de las docentes del plan de lengua, en relación con la retroalimentación que se entrega sobre el proceso de escritura en sus cursos de inglés como lengua extranjera. Esta corta entrevista que nos va a permitir dar cuenta de lo que se realizó en la encuesta que se recibieron pero además ayudará a obtener más de información en cuanto al ejercicio que realizan.

La primera pregunta es: si para el ejercicio de retroalimentación se han identificado varios tipos de retroalimentación que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre las más utilizadas según estudiantes y profesores están: los comentarios, los símbolos, las rejillas y por supuesto la retroalimentación que se entrega personalmente al estudiante por parte del profesor. En su caso ¿cuál es la más usada y de entre todas las existentes por qué razón la prefiere?

Profesor 5: yo siempre les escribo un comentario al final del texto, esperando que los estudiantes más que revisar un error especifico, puedan identificar su desempeño a nivel general. Sé que existen algunas particularidades de los escritos y también hago mención de esto, lo que hago es aprovechar el escrito y si considero que debo verificar un error que es muy común hago alguna marca en el texto. Pero si prefiero, hacer comentarios más generales.

Investigador: ¿Qué acciones puede tomar el estudiante según esas correcciones que se les entrega? En las encuestas se evidencia, una clara relación en lo que tiene que ver con la nota y la retroalimentación dada. Para ellos si la nota es la esperada o al menos satisfactoria, es muy posible que no presten suficiente atención a la retroalimentación dada o incluso es posible que no realicen una revisión que resulte benéfica. ¿Cuál es su opinión en cuanto a las acciones que toma el estudiante una vez recibe la retroalimentación que usted les da?

Profesor 5: he visto que muchos estudiantes están pendientes de la valoración que uno pueda sacar sobre su trabajo. Una gran mayoría se quedan en mirar que nota sacaron y apenas revisan los comentarios que les dejo. Creo que eso se debe a una falta en cuanto a la cultura de revisión de trabajos, entonces si los estudiantes se interesan muchísimo en el número y no en las correcciones que les sugieren.

Investigador: siendo así se podría decir que ¿hay una revisión por parte de los estudiantes y efectivamente eso les ayuda a evitar errores futuros?

Profesor 5: es algo que no aprovechan todos los estudiantes, apenas una parte de ellos se toma el trabajo de revisar sus escritos y mirar los posibles cambios que puedan necesitar.

Investigador: ¿qué otras reacciones podría tener el estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y que diferencia habría con aquellas formas que han recibido en otros cursos?

Profesor 5: siento que muchos estudiantes podrían sentir que su trabajo no alcanza los niveles comunicativos esperados y de ahí pudiera ser que no se sintieran lo suficientemente motivados para afrontar trabajos futuros (escritos). Por eso es importante que como docentes procuremos no solo una retroalimentación efectiva, sino que podamos a través de esos comentarios lograr que los estudiantes entiendan que la escritura es un proceso y que a veces no es tan fácil como se espera.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes en clase sobre el desempeño del grupo, la retroalimentación personal y la retroalimentación de la autoevaluación son los más beneficios teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuál es su opinión acerca de que puedan resultar más beneficioso para el estudiante?

Profesor 5: me parece que los ejercicios de autoevaluación pueden resultar muy beneficiosos para los estudiantes, pero para que se puedan trabajar efectivamente es necesario que los estudiantes ya hayan tenido una formación suficiente en este tipo de trabajo colaborativo, de otra forma se puede convertir en un arma de doble filo.

Investigador: por ultimo ¿qué agentes considera usted son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por ustedes los docentes sea mucho más eficiente?

Profesor 5: como lo mencionaba antes, me parece que los estudiantes antes deben tener un fogueo o una adaptación a los diferentes tipos de retroalimentación, para que puedan realmente tomar ventaja del trabajo que realizamos los maestros y evitar que gran parte de ese trabajo se pierda.

Estudiante 5

Investigador: a continuación vamos a hacer una corta entrevista, vamos a hablar sobre algunos factores de la retroalimentación que ustedes reciben en los cursos. La primera pregunta es: para el ejercicio de retroalimentación ya hemos identificado varios tipos, que permiten al maestro realizar dicha labor. Entre los más utilizados están los comentarios a un lado de la hoja o al lado del error que cometes; los símbolos, que te indican el tipo de error que hiciste; las rejillas, en las que se indican a través de una matriz los logros esperados; y claro la retroalimentación personal que crear profesor únicamente a ti. ¿En tu caso cuales en la que más han utilizado y porque crees que es la que prefieren los docentes?

Estudiante 5: pues generalmente los profesores le marcan las fallas o los errores que uno va cometiendo en el texto, algunos como la profe le ponen la corrección en la parte de arriba o le encierran la palabra que consideran es la que está mal. Pero al final, ella nos da algunos comentarios generales frente a lo que se

espera y lo que realmente podemos escribir. Así podemos ver si se están logrando cambios positivos o si tenemos que esforzarnos más.

Investigador:¿qué es lo primero que haces cuando tienes el documento del texto que reviso el profesor? ¿Cuál crees que sea la relación entre la nota que describe el profesor que sacaste al final y la retroalimentación, es decir si fue una buena nota revisas la retroalimentación que deja el profesor o simplemente la pasas por alto y no prestas atención a lo que el profesor señala?

Estudiante 5: lo que hago es mirar el resultado, luego si considero que no es una nota que esperaba me pongo a revisar las notas que escriben los profes a ver si así me queda más claro porque me saque una nota bajita. Aunque cuando uno revisa, se da cuenta que si hay varias cosas que escribió mal, ahí va entendiendo la nota que le corresponde.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que si hay una revisión de la retroalimentación y que en tu caso no cometes después los mismos errores?

Estudiante 5: es muy difícil decir que no se cometen los mismos errores, porque cuando se escribe generalmente los profesores encuentran algunos problemas ya sea de puntuación o de vocabulario. Pero creo que si uno es capaz de revisar bien las recomendaciones que le escriben los profesores pues puede ir reconociendo algunas fallas al escribir.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que te da el profesor?

Estudiante 5: pues que no la entienda, que de pronto no sepa que hacer con lo que me escribió y no pueda mejorar mi forma de escribir. A veces, le señalan a un la palabra, pero uno no sabe por cual debe cambiarla. Entonces realmente el error se queda así.

Investigador: teniendo en cuenta los tipos de retroalimentación que se ofrecen en los cursos como los que ya mencionamos, de informes a la clase, de retroalimentación personal, las notas que da el profesor e incluso aquellos que hacen autoevaluación ¿Cuál crees de esas experimentaciones puede ser la que más beneficia tu desarrollo en la habilidad de escritura?

Estudiante 5: he tenido la oportunidad de estar con profes que le escriben a uno la corrección de las palabras que escribió mal. De esa forma, la persona ya sabe cuál es la forma correcta y solo debe memorizar, para no volver a hacer lo mismo

Investigador: ¿qué agentes consideras son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante5: que sean muy claros los profesores a la hora de hacer sus comentarios y que tengamos el tiempo suficiente para revisar todas las aclaraciones o correcciones que tengamos que hacer.

Estudiante 6

Investigador: vamos a realizar una corta entrevista, esta tiene que ver con el ejercicio de retroalimentación que se hace en los cursos, por parte de los profesores. Entre los tipos más utilizados de retroalimentación, hemos identificado algunos que son los más usados en los cursos como los comentarios o notas, los símbolos, las rejillas y la retroalimentación personalizada que dan los profesores a cada uno de los estudiantes. En su caso, ¿cuál es el que más han utilizado sus profesores y porque razón cree que ellos la prefieren?

Estudiante 6: Lo que hace la profesora es leer los textos completamente y luego hace recomendaciones sobre algunas fallas que encuentra en lo que escribimos. Hace varias anotaciones para que mejoremos algunos aspectos como la puntuación o el desarrollo de ideas principales. Cuando hay algún error en el deletreo de las palabras también nos lo deja saber , pero siempre a manera generalizada.

Investigador: ¿cuándo recibes los resultados de una evaluación o un ejercicio de escritura, que tan importante puede ser la nota en relación con la retroalimentación que el profesor te da? ¿Si es una nota alta o satisfactoria de todas formas revisas la retroalimentación que recibes o te quedas con la nota y ya?

Estudiante 6: yo prefiero mirar siempre la nota primero y si veo que está por debajo de lo que espero, procuro revisar bien el escrito. Si por el contrario me parece que está bien ojeo los errores que haya tenido.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que existe una revisión real de la retroalimentación y que tú como estudiante no cometes los mismos errores en otros ejercicios?

Estudiante 6: creo que siempre cometemos errores y que no hay textos cien por ciento perfectos. Pero de los comentarios que escriben los profes uno procura no volver a caer en las mismas equivocaciones. Entonces supongo que sí, que uno espera revisar los escritos y evitar que vuelvan a pasar esas cosas.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que ofrece el profesor si encuentras muchos errores o pocos? o en el caso de tus compañeros ¿qué otras reacciones podrían tener?

Estudiante 6: creo que un espera que le vaya bien y si no hay una buena calificación buscaría conocer las razones que llevaron al profesor a determinar una nota baja. Quisiera saber cuáles fueron mis faltas y como podría mejorar la nota que me dejo.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que informar a toda la clase de ciertos errores recurrentes, la retroalimentación personal y la autoevaluación son los tipos de retroalimentación que más benefician a los estudiantes ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Estudiante 6: prefiero que me digan cuales son mis errores y que me permitan verificarlos personalmente, no me gusta que mis compañeros estén ahí revisando mis equivocaciones, mis correcciones. Prefiero que el docente me diga cuales son las cosas en las que debo mejorar.

Investigador: ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 6: creo que es vital que nos expliquen desde un principio como se realiza la evaluación, que aspectos se tienen en cuenta y como se nos van a dar los resultados, para así saber de antemano que podemos esperar de nuestros escritos.

Entrevista número seis

Investigador: se han identificado varios tipos retroalimentación, que permiten a ustedes los maestros realizar dicha actividad. Entre los más utilizados están las notas o comentarios, los símbolos, las rejillas y la reglamentación personal la que se indica acá estudiante. En su caso ¿Cuál es la más utilizada y entre todas las existentes por qué razón la prefiere?

Profesor 6: lo que más utilizo para mi clase son las que mencionas como marcas o símbolos. Me resulta más fácil a la hora de facilitarle al estudiante la revisión de su trabajo. Es decir, de esa forma lo que espero del estudiante es que pueda llegar a la corrección de sus errores por sí mismo. No porque yo no pueda hacerlo, sino porque así ellos aprenden más de los ejercicios de escritura que hacemos.

Investigador: en ese sentido ¿cuál considera usted que sea la relación entre la nota que reciben los estudiantes y la retroalimentación que usted da en el ejercicio evaluación? Es decir, si el estudiante está satisfecho con la nota alcanzada ¿cree usted que preste atención y revise la retroalimentación que usted le entrega?

Profesor 6: yo les digo que deben preocuparse más por encontrar la forma de comunicar sus ideas de una forma clara y coherente antes de preocuparse por el número que les asigno en sus escritos. Espero que la mayoría vea la necesidad de motivarse no por la nota que les podemos dar sino por el conocimiento que deben y pueden alcanzar.

Investigador: ¿podemos decir que existe una revisión de la retroalimentación recibida y que el estudiante no vuelve a cometer los mismos errores?

Profesor 6: en mi opinión los estudiantes no hacen la revisión que deberían hacer a la retroalimentación que reciben y por eso muchas veces se corrigen temas que son muy básicos o que se han visto en clase. Pero al no tener una conciencia frene a lo que representa la retroalimentación esto pasa a un segundo plano y se vuelven a cometer errores que ya deberían haberse superado.

Investigador: ¿qué otras reacciones podría tener un estudiante según la retroalimentación que usted ofrece y que diferencia podría haber con la que han recibido en otros cursos?

Profesor 6: lo que esperamos como profesores, es que los estudiantes de verdad se interesen por saber cuáles han sido sus fortaleces y debilidades a la hora de aprender inglés y que puedan buscar superarlas autónomamente.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes en clase sobre el desempeño del grupo, la retroalimentación personal e incluso la autoevaluación son las más benéficas para los cursos. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Profesor 6: En mi caso, creo que los códigos que utilizamos a la hora del *feedback*, puede enseñar mucho más al estudiante. Claro ellos necesitan guía, pero deben aprender a enfrentarse a los escritos autónomamente, así podrían entender las razones por las cuales les hacemos alguna corrección.

Investigador: finalmente, ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Profesor 6: para mejorar las actividades de escritura y en especial la retroalimentación debemos tomar el asunto con suficiente seriedad, no solo como profesores, los estudiantes deben entender que es un ejercicio que toma tiempo y que si se realiza es para que ellos pongan de su parte a la hora de revisar.

Estudiante 7

Investigador: a continuación se van a plantear unas preguntas para que puedas responder a una corta entrevista, que tiene que ver con el ejercicio de retroalimentación que se hace en los cursos. Entre los tipos más utilizados de retroalimentación, hemos identificado algunos que son los más usados en los cursos como los comentarios o notas, los símbolos, la rejillas y la retroalimentación personalizada quedan los profesores a cada uno en su caso, ¿cuál es el que más han utilizado sus profesores y porque razón cree que ellos la prefieren?

Estudiante 7: pues actualmente el profesor nos pone unas letras en lo que escribimos y luego hay que mirar que tipo de error es para poder entender cuál es la forma correcta en la que se uno puede poner en el papel.

Aunque antes también me han dado retroalimentación marcándome así con una x donde escribo algo mal y el profe me ponía cual era la forma correcta para decirlo. Entonces que me acuerde esas dos formas.

Investigador: ¿cuándo le dan los resultados de una evaluación, que tan importante puede ser la nota en relación con la retroalimentación que el profesora da? ¿Si es una nota alta o satisfactoria de todas formas revisa la retroalimentación que recibe o se queda con la nota y ya?

Estudiante 7: pues uno sin mira la nota claro. Pero también revisa si tuvo muchos errores, si no hay tantos pues uno se alegra, y cuando se va a dar cuenta resulta que eran errores muy bobos como muy sencillos. Cuando hay muchos errores uno se preocupa más por la nota y toca volver a escribir todo para poder mejorarla, pero el resto del examen ayuda. Si es un ejercicio, sólo describir, entonces es más complicado y toca ponerse a revisar a ver que estuvo mal y prestar más atención, pues porque toca subir un poquito.

Investigador: en ese sentido, ¿podemos decir que existe una revisión real de la retroalimentación y que tú como estudiante no cometer los mismos errores en otros ejercicios?

Estudiante 7: algunas veces si se revisa, cuando hay muchos errores me toca ponerme a mirar en que estaba haciéndolo mal. Pero, cuando hay poquitos uno se va a dar cuenta que fueron errores muy básicos entonces no les presta tanta atención. De todas formas siempre revisamos, porque la profesora menciona algunos para toda la clase y entonces se da uno cuenta de los errores que cometieron los compañeros y hasta uno, entonces así todos nos podemos dar cuenta de lo que estamos haciendo mal, de lo que no deberíamos hacer en el último nivel.

Investigador: ¿qué otras reacciones podrías tener según la retroalimentación que ofrece la profesora si encuentras muchos errores o pocos? o en el caso de tus compañeros ¿qué otras reacciones podrían tener?

Estudiante 7: pues los compañeros que encuentran muchos errores, se preocupan mucho por la nota y entonces tienen que estar más pendientes porque ya es el último nivel entonces creo que eso o como se dice los frustraría un poco. De todas formas, estamos aprendiendo y lo ideales seguir avanzando en, en inglés. Y pues tener la mejor actitud frente a lo que nos dice la profesora, aunque algunos sí se preocupan arto.

Investigador: en general estudiantes y docentes consideran que los informes frente la clase como hace la profesora, la retroalimentación personal y la autoevaluación son los tipos de retroalimentación que más benefician a los estudiantes ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Estudiante 7: si a veces los profesores utilizan por ejemplo el foro y otros ejercicios que dejan en la plataforma, pero a mí me sirve más cuando me señalan pues porque se en donde exactamente dice el error. No sé si yo pudiera hacer lo mismo que hace la profesora si me llevara el escrito a la casa, me demoraría mucho. De todas formas es mejor que la profesora le indique a uno en donde pues cometió el error.

Investigador: ¿qué agentes considera son los que deben mejorar con el fin de asegurar que la retroalimentación dada por los profesores sea mucho más eficiente?

Estudiante 7: vez que a veces a uno no lean los símbolos y entonces es simplemente la nota y ya. Uno no sabe que errores cometió, entonces ahí si mi modo. Uno a seguir cometiendo los mismos errores una y otra vez. La idea sería que, desde un principio a uno le enseñaran lo de las letras y entonces debe poco en poco sería mucho más fácil ir descubriendo los errores, para evitarlos. Pero otros profesores no lo hacen o le escriben a uno al lado de la hoja.