



La retroalimentación en la enseñanza de la expresión escrita en inglés: un proyecto de desarrollo profesional

Feedback on teaching writing in English. A professional development project

Luis Mijares Núñez¹, Osbel Zubizarreta Beltrán²

¹Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Máster en Psicología Educativa y Doctor en Ciencias Pedagógicas. «Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca». Correo electrónico:

luis.mijares@upr.edu.cu

²Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Máster en Educación. «Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca». Correo electrónico:

osbel.zubizarreta@upr.edu.cu

Recibido: 17 de marzo 2016.

Aprobado: 18 de mayo 2016.

RESUMEN

La expresión escrita en inglés es la habilidad con un nivel de desarrollo menor dentro de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Los profesores de dicha disciplina no tienen un único sistema de símbolos para la corrección escrita indirecta, y no se posee el conocimiento, ni las habilidades para ofrecer una retroalimentación efectiva. Como parte de un proyecto de desarrollo profesional continuo, se generó interés y esfuerzo colaborativo en los profesores, los cuales

perfeccionaron sus habilidades de corrección de errores, la capacidad para ofrecer retroalimentación efectiva y sus habilidades para promover un proceso de autodesarrollo en sus estudiantes.

Palabras clave: Retroalimentación, expresión escrita, formación inicial de profesores de inglés, desarrollo profesional permanente.

ABSTRACT

Writing in English is the skill with the lowest grade of development within the discipline Integrated English Practice. Professors of this discipline do not use a unique system of symbols to correct indirectly the errors of their students, and do not have either the knowledge or skills necessary to provide an effective feedback. A continuing professional development project generated interest and collaborative effort from the professors of the discipline, who perfected their skills of error correction, their capacity to offer effective feedback, and their abilities to promote a process of self-development in their students, with their post feedback remedial sessions.

Key words: Feedback, writing skill, English teacher education, continuing professional development.

INTRODUCCIÓN

En el programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI), se reconoce a la competencia comunicativa como una contribución al logro de un profesional de lenguas extranjeras con un desarrollo integral. La expresión escrita es una de las cuatro habilidades comunicativas que constituye objetivo de dicha disciplina, sin embargo, los resultados son medios o bajos en alrededor del 80% de los estudiantes de 1ro. a 3er. años, según un test pedagógico aplicado durante el curso 2014/15 por los profesores de PILI.

Los resultados muestran que los estudiantes poseen insuficiencias cognitivas, falta de coherencia y cohesión, ausencia de rasgos que caracterizan cada tipo de texto, insuficiencias en la estructuración de textos, párrafos y oraciones, así como errores gramaticales y lexicales, lo cual tiene un impacto negativo en la calidad de su aprendizaje y enseñanza en la educación general posteriormente.

Una exploración empírica realizada en los tres primeros años de la carrera de Lenguas Extranjeras Inglés (con segunda lengua) en Pinar del Río durante el curso 2014/15, consistió en la revisión de los trabajos escritos ya corregidos por los profesores, y entrevistas a ambos profesores de la PILI y sus estudiantes sobre las características de la retroalimentación escrita, y la actividad que realizan en la enseñanza y el aprendizaje a partir de ella. Dicho estudio reveló que predomina la retroalimentación indirecta, pero no existe unidad entre los profesores en el uso de los símbolos que identifican los errores. De forma similar, predominan los juicios valorativos expresados en una calificación y en comentarios sobre la calidad de los trabajos realizados. Adicionalmente, estos comentarios cuando se ofrecen no son descriptivos, y por ello, no son útiles para orientar el aprendizaje de los profesores en formación.

Por su parte, existe una actitud negativa de los profesores en formación hacia la retroalimentación: predomina la tendencia a ignorar la retroalimentación y no realizar esfuerzos para la concientización de sus errores, y la consecuente reflexión y ejercitación individual para superarlos que revela una motivación extrínseca centrada en la calificación. Se manifiesta el fenómeno de la fosilización, es decir, los errores corregidos persisten.

Como fortalezas de ese diagnóstico realizado se refiere que los profesores de la PILI poseen un dominio de la concepción comunicativa de la

enseñanza de la expresión escrita, y un desarrollo alto de su competencia cognitivo comunicativa. Otro elemento positivo es que se aplica una metodología de proceso, centrada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la expresión escrita, que integra las cuatro habilidades comunicativas durante el proceso de escritura.

Particularmente, se utilizan primero textos para el desarrollo del proceso de comprensión lectora, que aportan ideas y se constituyen en modelos discursivos del tipo de texto que se construirá después por los estudiantes, donde la retroalimentación indirecta y valorativa (incluye la calificación) se inserta como un estímulo dirigido a generar la autocorrección de errores mediado por el profesor que les asiste de forma individual. Posteriormente se realiza una sesión remedial grupal para ejercitar los errores más frecuentes.

El objetivo de este artículo es referir el impacto, que tuvo el trabajo metodológico realizado dentro de la disciplina PILI durante el curso 2014/15 en la calidad de la retroalimentación y en el desarrollo de los profesores y sus estudiantes.

DESARROLLO

La retroalimentación efectiva. Esencia, rasgos y breve fundamentación

La retroalimentación para el aprendizaje es un concepto clave en el ciclo de evaluación formativa de carácter cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. Se refiere de forma explícita o implícita como uno de los objetivos del modelo del profesional de todas las carreras de formación inicial de los profesionales de la educación en Cuba. Realizar el seguimiento del nivel de avance de sus estudiantes utilizando estándares y niveles de desempeño explícitos, usar sus resultados de forma sistemática para realizar ajustes curriculares,

promover procesos y habilidades de autocorrección y autorregulación en sus estudiantes, así como mejorar los aprendizajes son acciones esenciales de la competencia profesional de cualquier profesor efectivo.

La retroalimentación es un tema muy investigado por su efectivo impacto en el aprendizaje. Al respecto Scherer (2012) plantea: «una abrumadora evidencia encontrada muestra que cuándo se hace bien, la retroalimentación es probablemente la herramienta más efectiva que tienen los educadores.» (p. 7). Hattie (2012) refiere, por su parte, que la «retroalimentación es una de las influencias más poderosas sobre cómo las personas aprenden.» (p. 18). Finalmente, Wiggins (2012) afirma que «enseñando menos y ofreciendo más retroalimentación se puede producir mayor aprendizaje.» (p. 14).

Hattie & Timperley(2007) definen la retroalimentación como «la información ofrecida por un agente (profesor, colega, libro, padre, uno mismo, experiencia) respecto a aspectos de la actuación o comprensión de alguien», que es «consecuencia» de una actuación, es decir se ofrece a posteriori, como reacción a algo hecho anteriormente. (p.81); mientras que Winne & Butler (1994) la definen como «la información con la cual un aprendiz puede confirmar, enriquecer, reescribir, sintonizar o reestructurar información en memoria, pudiendo ser esta conocimientos, conocimientos-meta-cognitivos, creencias sobre sí mismo y las tareas, o tácticas y estrategias cognitivas.» (p. 5740). Adicionalmente, Kluger & De Nisi (1996) definen las intervenciones de retroalimentación (Fis) como «acciones tomadas por un(os) agente(es) externo(s) para proveer información respecto a algún(os) aspecto(s) de la realización de una tarea por alguien.» (p. 255).

En todas las definiciones anteriores se enfatiza en el carácter de proceso y la inserción de la retroalimentación en la enseñanza. Coherentemente con ello, la

retroalimentación como parte de una evaluación formativa de carácter cualitativo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se combina frecuentemente con una sesión de remedial correctivo, donde se borran los límites entre la instrucción y la retroalimentación, ya que esta última no se limita solamente a la información correctiva de la actuación previa del estudiante, sino que incluye una instrucción proactiva (feed-forward), en la cual se ofrecen actividades y entrenamiento estratégico para reducir las discrepancias entre el estado actual y el deseado.

Hattie & Timperely (2007) plantean que, respecto a la retroalimentación efectiva, el profesor y/o los estudiantes tienen que responder a tres preguntas: «¿Hacia dónde voy? (¿Cuáles son mis metas?), ¿Cómo me va? (¿Qué progreso he hecho hacia esas metas?), y ¿hacia dónde ahora? (¿Qué actividades necesito realizar para progresar más?)» (p. 86). Estas preguntas corresponden a los conceptos de alimentar (feed-up), retroalimentar (feed-back), e instruir proactivamente (feed-forward).

Según el elt-training. comwebinar sobre la retroalimentación en la escritura, la corrección de errores en la escritura se puede realizar de tres formas diferentes: la directa, la indirecta y la combinada. La corrección directa indica la presencia del error y da la solución, rasgo que implica un proceso mínimo por parte del alumno, por lo cual no contribuye al aprendizaje a largo plazo. La corrección indirecta señala el error utilizando símbolos compartidos (pistas facilitadoras) que ayudan e incitan a los alumnos a descifrar el error, razón por la que este método de corrección ha recibido más apoyo. La tercera propone combinar los dos tipos de corrección en un mismo escrito según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes: la directa se usa en aquellos errores en que se evalúa que los estudiantes no serán capaces de corregir el error por sí mismos y la indirecta cuando el error cometido puede ser autocorregido por el alumno, debido a su nivel de desarrollo.

Dylan (2012) refiere que existe consenso entre los investigadores respecto a que no es solo la naturaleza de la retroalimentación, sino la reacción (respuesta) que provoque en los estudiantes lo que realmente importa, por lo que sus investigaciones enfatizan el estudio del impacto que la retroalimentación tiene en la actividad y la actitud de los estudiantes una vez que la reciben. Al respecto, Kluger & De Nisi (1996) plantean que es más probable que los estudiantes incrementen sus esfuerzos como respuesta a la retroalimentación «si el objetivo de la tarea es claro, cuando está asegurado un alto compromiso con el objetivo y cuando se cree en el éxito en la tarea.» (p.260).

Consecuentemente con lo planteado, Kluger & De Nisi (1996) proponen un modelo de retroalimentación para incrementar la calidad del aprendizaje que incluye el trabajo alrededor de los tres conceptos o dimensiones de alimentar, retroalimentar e instruir proactivamente, en cuatro niveles: la tarea, los procesos necesarios para su realización, la autorregulación y la valoración personal, lo que se traduce, según Locke & Latham (1984), en una retroalimentación que ofrezca información específica y concreta en relación con los criterios de calidad que describen un resultado ideal de la tarea que realizaron los estudiantes. Además, se debe lograr un ambiente de aprendizaje que estimule el compromiso de los estudiantes y que favorezca el desarrollo de habilidades de autorregulación y detección de errores (Hattie, Biggs, & Purdie,1996).

La sistematización realizada por los autores en este artículo permite definir la *retroalimentación efectiva de la expresión escrita* como la información descriptiva y reflexiva desprovista de juicios de valor, concreta, específica, fácil de comprender y útil para actuar, que se trasmite, comprende y acepta sobre lo que se está haciendo bien (fortalezas) y lo que se debe mejorar (debilidades) para lograr un objetivo, en relación a criterios de evaluación

específicos, y que se trasmite de forma oportuna, gradual y con carácter diferenciado en un proceso colaborativo y afectivo, que favorece posteriormente la reflexión, la autorregulación y el progreso gradual hacia el logro de los objetivos de aprendizaje concientizados.

Del análisis de la definición anterior que integra aspectos esenciales de varias definiciones de otros autores se pueden inferir un grupo de rasgos que identifican la retroalimentación efectiva como un proceso que ayuda a cerrar la brecha entre el nivel de desarrollo actual real, y el potencial deseado:

- Contextualizada (orientada al logro de un objetivo real de aprendizaje e insertada en la instrucción-proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión escrita)
- Descriptiva, no valorativa y de fácil comprensión (se comparte un código de corrección y existe comprensión del significado e implicaciones de los estándares de la tarea)
- Específica y consistente (referida a las discrepancias entre la actuación real de los estudiantes y los estándares invariables de calidad de la tarea que representan el objetivo de la tarea estado ideal)
- Gradual y afectiva (se corrigen los errores de forma gradual o parcial, se transmiten mensajes con un tono positivo, constructivo dirigido a fortalecer su autoestima)
- Oportuna (se provee cercana en el tiempo a los resultados de la expresión escrita realizada por los estudiantes)
- Diferenciada (ajustada a las necesidades de aprendizaje y las características personalógicas de cada estudiante, lo cual incluye una corrección combinada de la retroalimentación directa e indirecta)

Los autores de resultados de investigación sobre el tema de la evaluación formativa como desarrollo profesional de carácter cualitativo (Formative Assessment as Professional Development) coinciden en fundamentar sus resultados científicos en la teoría

histórico-cultural, y en conceptos claves dentro de ella como la Zona de Desarrollo Próximo y la Mediación a través de instrumentos psicológicos en interacción comunicativa. (Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon & Campione, 1993; Rogodf, 1994; Rogodf, 1995; Ash& Levitt, 2003).

Una idea esencial de tal campo de investigación es que involucrar a los profesores en la transformación de la calidad de la retroalimentación que ofrecen a los estudiantes, permite que comprendan mejor los criterios de calidad de las tareas asignadas y desarrollen sus propias habilidades de autorregulación y detección de errores, es decir, se constituye en un mecanismo de desarrollo profesional.

La teoría histórico-cultural explica que el aprendizaje resulta de la interiorización (interacción dialéctica entre los procesos inter e intrapsicológicos) que es posible por la acción de mediadores psicológicos, los cuales sirven como medios para generar un proceso activo que no solo hace que el sujeto transforme el mundo (teoría de la actividad, relación S-O), sino que se transforma a sí mismo (teoría de la comunicación, relación S-S), a través de la acción de factores sociales, culturales e históricos presentes en ese tipo especial de interacción social transformadora de otros y de sí mismo.

La retroalimentación efectiva es un mediador psicológico que promueve el protagonismo de los estudiantes en la actividad y la comunicación. En su esencia procesual se aplican conceptos como los niveles de ayuda (andamiaje), la actividad de cooperación en grupos, la reflexión y regulación consciente del aprendizaje, apoyados en los indicadores o estándares de calidad de las tareas y en los objetivos o resultados del aprendizaje deseados. Estos conceptos se integran en un grupo de acciones que permiten un trabajo efectivo en Zona de Desarrollo Próximo.

La retroalimentación efectiva resulta solo de la aceptación, comprensión y cooperación protagónica de los estudiantes, para lo cual se realiza un esfuerzo intencional dirigido a la unidad cognitivo-afectiva-volitiva por parte de los profesores. Ello se manifiesta a través de una retroalimentación que no daña su autoestima, sino que está diseñada para facilitar el monitoreo del proceso y los resultados del aprendizaje, y el éxito en tareas de un nivel de complejidad mediano y alto.

El trabajo metodológico se realizó en forma de proyecto de desarrollo profesional continuo de los profesores. Se utilizó un enfoque holístico o macro enfoque (Richards, 1987) para impulsar el desarrollo profesional de los profesores de la disciplina PILI, también conocido como modelo reflexivo, término acuñado por Wallace (1991). La metodología utilizada es cualitativa.

La primera sesión tuvo como objetivo concientizar sobre la necesidad de un sistema simbólico único para la corrección escrita. Los profesores analizaron las insuficiencias de los estudiantes en el test pedagógico, aplicado por el jefe del colectivo (autor de este artículo). Se les presentaron los criterios de evaluación utilizados en cada caso y los errores más frecuentes, con varios ejemplos. Luego se le dio a cada uno un trabajo escrito por estudiantes de tercer año para que corrigieran los errores y a continuación se les pidió organizarse en tres pequeños grupos (colectivos de asignaturas), y lograr consenso en la simbología a utilizar en la corrección indirecta realizada anteriormente. En la discusión posterior se logró consenso a nivel de la disciplina sobre cuáles símbolos utilizar para identificar los errores.

En la segunda sesión, se propuso como objetivo el valorar la calidad de la retroalimentación ofrecida utilizando como referentes los rasgos que caracterizan a una retroalimentación efectiva. Inicialmente se analizó la definición de retroalimentación, y los

rasgos que la caracterizan, para luego pedirles que valoraran la retroalimentación ofrecida a los estudiantes en el test pedagógico aplicado inicialmente, en los mismos pequeños grupos (cada grupo recibió trabajos de los tres años). Finalmente se controló lo realizado a nivel grupal.

En la tercera sesión, se discutió y fundamentó la siguiente estrategia didáctica de retroalimentación, para favorecer el desarrollo de la expresión escrita en inglés en la formación de profesores de lenguas extranjeras, la cual se les propuso aplicar como intervención posterior al ofrecimiento de la retroalimentación.

Etapa 1. Concientización y clarificación colaborativa

Objetivo: Comprender con claridad sus insuficiencias concretas en relación a los criterios de calidad de la tarea y cómo superarlas.

Procedimientos:

1. Autocorrección inicial utilizando la retroalimentación combinada del profesor, según necesidades de aprendizaje y niveles de desempeño de los estudiantes.
2. Corrección mediada por otros estudiantes en trabajo colaborativo en pequeños grupos que lidera un estudiante de desarrollo medio o alto.
3. Heterocorrección mediada por el profesor y ofrecida de forma individualizada a los grupos respecto a aquellos elementos que no pueden resolver de forma independiente (simultáneamente con el procedimiento 2).
4. Generalización por los estudiantes de las reglas/estrategias cognitivas, discursivas y lingüísticas que subyacen a las insuficiencias más frecuentes cometidas por el grupo (método inductivo que el profesor lidera en pizarra), o el profesor refiere las reglas y los estudiantes refieren los ejemplos que las ilustran errores cometidos por ellos ya corregidos (método deductivo).
5. Recogida de las insuficiencias de forma concreta y clara en una libreta de corrección (log), organizadas utilizando como referente para la clasificación los indicadores de la competencia cognitivo comunicativa para la expresión escrita consensuados con anterioridad por el profesor(a) y los profesores en formación, los cuales se agrupan en tres dimensiones: la cognitiva, la discursiva y la lingüística.



Etapa 2. Ejercitación consciente y activa

Objetivo: Consolidar el conocimiento adquirido anteriormente.

Procedimientos:

1. Los estudiantes en pequeños grupos y luego de forma individual generan y realizan bajo las indicaciones y el control del profesor sus propias actividades de aprendizaje centradas en sus insuficiencias señaladas (trabajo independiente en y fuera del aula).
2. Los estudiantes realizan actividades de aprendizaje dirigidas a superar las insuficiencias más frecuentes detectadas anteriormente en el grupo, bajo la dirección del profesor y esta vez ofrecen y reciben retroalimentación de otros. El profesor actúa como mediador cuando surgen disputas e incomprensiones en los pequeños grupos.
2. Se ofrecen consultas individuales a los estudiantes con mayores dificultades para constatar su comprensión de los errores y los esfuerzos realizados en su corrección por parte de estudiantes de alto rendimiento y/o el profesor.

Posteriormente, y durante varios encuentros individuales y grupales se ofreció ayuda para evaluar la aplicación del sistema de símbolos consensuados,

el carácter descriptivo, individualizado y útil para el aprendizaje de la retroalimentación ofrecida. Se evaluó la calidad de la retroalimentación y el impacto en el desarrollo de la expresión escrita a través de la revisión de los trabajos escritos ya corregidos y retroalimentados, y de entrevistas a los profesores y sus profesores en formación.

La aplicación de este proyecto sugiere la necesidad de insertar una retroalimentación efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunicación escrita. Su utilización debe promover un proceso de concientización en los estudiantes de sus insuficiencias y la consolidación de habilidades de corrección y autorregulación. Para lograrlo se debe producir un proceso de colaboración consciente, activo y diferenciado, centrado en estándares consensuados de la calidad de las tareas. Adicionalmente el proyecto sugiere que este proceso será efectivo si se alcanza en los estudiantes el desarrollo de una cultura del esfuerzo y la motivación necesaria para de forma gradual e independiente alcanzar niveles de desempeño superiores de su competencia cognitivo comunicativa para la expresión escrita en inglés.

Además, el trabajo metodológico realizado en forma de proyecto de desarrollo profesional continuo generó un gran interés y esfuerzo colaborativo en los profesores de la disciplina PILLI, los cuales perfeccionaron sus habilidades de corrección de errores, la capacidad para ofrecer retroalimentación efectiva, y para promover un proceso de autodesarrollo en sus estudiantes, a partir de la intervención remedial posterior al ofrecimiento de la retroalimentación.

CONCLUSIONES

Otra generalización de valor que sugiere el proyecto realizado es que la mejoría en la calidad de la retroalimentación que reciben los estudiantes y la actividad

remedial posterior conducida por sus profesores, resulta en una reducción de la cantidad de errores cometidos y ha incrementado los esfuerzos de autocorrección y autodesarrollo de los estudiantes. Una conclusión que ha sido confirmada, a partir de los resultados de posteriores evaluaciones escritas realizadas los estudiantes de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ash, D., & Levitt, K. (2003). Working within the zone of proximal development: Formative assessment as professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 23-48.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 188-228.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(2), 99- 136.
- Hattie, John & Timperley Helen. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Know thy impact*. *Feedback*, 70(1)18-23.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, (2), 254-284.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A motivational technique that Works!* (p. 117). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Richards, J. C. (1987). The dilemma of teacher education in TESOL. *TESOL Quarterly*, 21(2), 209-226.
- Rogoff, B. (1994). *Developing understanding of the idea of*

- communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Pedagogy and practice: Culture and identities*, 58-74.
 - Scherer, Marge (2012). Finessing Feedback. En *Feedback for Learning, Educational Leadership*, 70, (1), 7.
 - Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
 - Wiggins, Grant (2012). 7 Keys to Effective Feedback. En *Feedback for Learning, Educational Leadership*, 70, (1), 11-16.
 - William, Dylan. (2012). Feedback. Part of a System. En *Feedback for Learning, Educational Leadership*, 70, (1), 31-34.
 - Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. *International encyclopedia of education*, 2, 5738-5775.