

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN**  
**EDUCACIÓN**

**Reporte final de tesis “Una mirada a la retroalimentación por  
parejas en un instituto de lenguas en Bogotá”**

Por:

Presentado por:

Catalina Herrera Mateus

Diciembre 2011

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
Agradecimientos.....	4
Lista de tablas .....	5
Lista de gráficas .....	6
Lista de anexos .....	7
Resumen.....	8
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b>	
1.1 Antecedentes.....	9
1.2 Descripción del problema .....	10
1.3 Justificación del problema .....	10
1.4 Objetivos de la investigación .....	10
1.5 Preguntas de investigación .....	11
1.6 Relevancia del estudio .....	11
1.7 Limitaciones del estudio.....	13
<b>CAPÍTULO 2: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</b>	
2.1 Retroalimentación.....	15
2.2 Retroalimentación por parejas.....	16
2.3 Retroalimentación escrita vs. Internet.....	17
2.4 Percepciones sobre la retroalimentación por parejas.....	21
2.4.1 Cooperación.....	21
2.4.2 Reflexión.....	23
2.4.3 Autonomía.....	24
2.5 Retroalimentación de aspectos superficiales vs. aspectos globales.....	25
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</b>	
3.1 Diseño del estudio .....	30
3.2 Contexto.....	30
3.2.1 Institución.....	30
3.2.2 Aula de clase.....	31
3.3 Selección del contexto.....	32
3.4 Participantes.....	32
3.4.1 Estudiantes.....	32
3.4.2 Docente.....	36
3.5 Selección de los participantes.....	36
3.6 Recolección de datos.....	37
3.6.1 Escritos de los estudiantes .....	37
3.6.2 Entrevista .....	38
3.6.3 Encuesta.....	39
3.7 Análisis de datos.....	40
3.7.1 Análisis cuantitativo.....	40
3.7.2 Análisis cualitativo.....	40
3.8 Triangulación de datos.....	41

3.9 Validez.....	43
3.10 Ética.....	44
3.11 Cronograma de actividades.....	44
<b>CAPÍTULO 4: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN</b>	
4.1 Percepciones sobre la retroalimentación. ....	46
4.1.1 Cooperación durante la retroalimentación.....	46
4.1.2 Reflexión y conciencia a partir de los errores.....	49
4.1.3 Autonomía y aceptación.....	53
4.2 Retroalimentación de los aspectos de la matriz de evaluación.....	59
4.2.1 Retroalimentación sobre aspectos superficiales.....	60
4.2.2 Retroalimentación sobre aspectos globales.....	69
4.3 Diferencias entre los medios de retroalimentación.....	75
4.3.1 Tiempo invertido .....	76
4.3.2 Comunicación con el compañero.....	80
4.3.3 Ventajas y desventajas del uso de la tecnología en la retroalimentación.....	84
<b>CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES</b>	
5.1 Hallazgos más importantes.....	89
5.2 Respuestas a las preguntas de investigación.....	90
5.3 Implicaciones.....	92
5.3.1 Pedagógicas.....	92
5.3.2 De investigación.....	93
5.4 Comentarios Finales.....	94
REFERENCIAS.....	95

## **AGRADECIMIENTOS**

La presente tesis fue un trabajo y un esfuerzo en conjunto con varias personas que con sus aportes, comentarios, apoyo y paciencia me acompañaron durante los momentos difíciles y de tranquilidad.

Agradezco al profesor Alexis López por haberme guiado durante todo el proceso, ya que sus comentarios y sugerencias, me permitieron corregir a tiempo los errores cometidos y culminar exitosamente este trabajo. A la profesora del instituto donde se desarrolló esta tesis, por abrirme las puertas de su salón de clase y permitirme ser parte de su trabajo.

Gracias también a mis padres y hermanas que a pesar de mis ausencias en momentos importantes, me apoyaron y acompañaron con sus palabras, paciencia y acciones en esta experiencia de desarrollar un proceso de investigación.

Finalmente, quiero agradecer a aquellos amigos que estuvieron pendiente del desarrollo de este proceso y cuyas palabras de ánimo, sus revisiones y opiniones me ayudaron a reflexionar y a ver aspectos que tal vez sin su ayuda no hubiera sido posible encontrar.

Gracias a todos.

## LISTA DE TABLAS

	<b>Páginas</b>
Tabla 1: Información de participantes.....	33
Tabla 2: Propósitos de los medios que ofrece internet.....	36
Tabla 3: Cronograma de actividades.....	45

## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Páginas</b>
Gráfica 1: Grados cursados por los estudiantes.....	33
Gráfica 2: Número de horas de inglés tomadas por los estudiantes en el colegio .....	34
Gráfica 3: Niveles cursados de inglés en el instituto .....	34
Gráfica 4: Formas de comunicación utilizadas por los estudiantes.....	35
Gráfica 5: Número de comentarios a criterios locales.....	60
Gráfica 6: Frecuencia con que consultan el diccionario .....	62
Gráfica 7: Número de consultas en internet .....	67
Gráfica 8: Número consultas en libros.....	67
Gráfica 9: Número de consulta al docente .....	67
Gráfica 10: Número de comentarios hechos a criterios globales.....	71

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Páginas</b>
Anexo 1: Encuesta información de participantes.....	104
Anexo 2: Ejemplo de texto evaluado .....	107
Anexo 3: Entrevista .....	108
Anexo 4: Encuesta .....	110
Anexo 5: Rúbrica.....	115
Anexo 6: Consentimiento informado .....	117

## **RESUMEN**

Este documento describe el estudio mixto secuencial de tipo exploratorio, el cual se enfoca en explorar la retroalimentación por parejas utilizando como medios la escritura y el correo electrónico. A partir de los datos recogidos, este documento hará una descripción detallada de las percepciones de los alumnos sobre la retroalimentación, los aspectos de la matriz de evaluación sobre los cuales los estudiantes comentan principalmente y las diferencias entre dos medios de retroalimentación.

Este estudio se llevó a cabo durante el tercer y cuarto bimestre académico del año 2010, con estudiantes de los niveles de preparación para el examen internacional Key English Test (KET), en un Instituto de Lenguas adscrito a una Universidad en Bogotá. Los ocho escritos realizados, la encuesta y la entrevista, arrojaron que los estudiantes perciben la retroalimentación como un proceso de reflexión, cooperación y autonomía sobre lo hecho por ellos mismos y sus compañeros.

Adicionalmente, los estudiantes evalúan principalmente los aspectos superficiales del texto más que en los aspectos profundos, y, finalmente, se describen las diferencias entre los dos tipos de retroalimentación, las cuales se centran en el tiempo invertido, las ventajas que tiene el uso de la tecnología y el objetivo con que se comunican.



# CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

## 1.1 Antecedentes

Tradicionalmente el docente ha sido el encargado de evaluar y retroalimentar los textos elaborados por los estudiantes, utilizando recursos clásicos como el lápiz y el papel (Cho y MacArthur, 2010), ya que son los recursos principales con los que cuentan los docentes.

Sin embargo, la gran cantidad de tiempo que los docentes consumen corrigiendo los errores de los textos y el gran número de estudiantes por curso (Cho y MacArthur, 2010; Ferris, 1999; Kubota, 2001), provoca que muchas veces la retroalimentación se vuelva lenta, de baja calidad, se limite a una sola revisión y se termine enfocando más en el producto que en el proceso (Miao, Badger y Zhen, 2006; Seliem y Ahmed, 2009; Tu, Chen y Lee, 2007).

Estas dificultades, han llevado a explorar nuevos tipos y medios para retroalimentar los textos escritos. Uno de estos medios ha sido internet, la cual se ha ido involucrando cada vez más en el aula de clase, ya que esta brinda distintos recursos para interactuar, escribir y retroalimentar (Tu, Chen y Lee, 2007; Ware y Warschauer, 2006).

Esto ha contribuido a que los docentes replanteen los recursos que utilizan y la manera como desarrollan la clase. Por ejemplo, en la enseñanza de escritura la tecnología ha permitido abrir espacios reales para practicar y evaluar esta habilidad, ya que es un medio con el cual los estudiantes y docentes tienen contacto a diario.

Autores como Cho y MacArthur (2010), Farag, s.f., Lee (2007), Mei y Savignon (2007), Seliem y Ahmed (2009) y Sullivan y Pratt (1996), Tannacito y Tuzi (2002) y Zhao (2010) han sugerido y tratado de incluir en la enseñanza de escritura nuevas formas de evaluación e involucrar a los estudiantes de manera directa y participativa en este proceso.

Proponen entonces, combinar la retroalimentación tradicional del docente realizada de manera escrita con la retroalimentación por pares, ya sea de la misma manera que lo hacen los docentes o a través de medios electrónicos. Esta combinación ha mostrado mejoras en los resultados de evaluaciones y en la calidad de los escritos, ya que los comentarios resaltan el buen trabajo o las dificultades del texto tanto en aspectos de forma como de contenido (Mei y Savignon, 2007; Paulus, 1999).

## **1.2 Descripción del problema**

El problema de este estudio es la carencia de medios para retroalimentar de forma ágil y continua, los textos escritos de los estudiantes en lengua extranjera.

## **1.3 Justificación del problema**

- Existe una necesidad por comunicar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de escritura en lengua extranjera, para que tengan mayor claridad del porqué de los resultados dados en cada uno de los diferentes componentes de un texto.
- Es necesario reconocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre distintos medios de retroalimentación por parejas, con el fin de determinar si existen diferencias entre ellas, revisar su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y así realizar cambios en el proceso de escritura y evaluación que lleven a una retroalimentación altamente efectiva.
- Es preciso incluir en el proceso de evaluación y retroalimentación del aprendizaje de escritura, herramientas tecnológicas como internet y el correo electrónico, las cuales permitan tener una comunicación más cercana y personal con cada estudiante, y así orientar y seguir el proceso de manera más detallada.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

1. Determinar las percepciones que tienen los estudiantes de los niveles de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET) sobre

la retroalimentación por parejas llevada a cabo por dos medios en un instituto en una Universidad en Bogotá.

2. Determinar los aspectos de la matriz de evaluación en que se enfocan los estudiantes durante la retroalimentación dada a los escritos elaborados en el nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET).
3. Establecer las diferencias entre la retroalimentación por parejas por medio del correo electrónico y escrita en el nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET).

### **1.5 Preguntas de investigación:**

Las preguntas de investigación de estudio fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las percepciones sobre la retroalimentación por parejas, llevada a cabo por dos medios, que tienen los estudiantes de los niveles de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET) de un instituto de lenguas de una Universidad en Bogotá?
2. ¿En cuáles aspectos de la matriz de evaluación se enfocan los estudiantes durante la retroalimentación de los escritos de los compañeros del nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET) de un instituto de lenguas?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre la retroalimentación por parejas a través del correo electrónico y escrita en el nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET) de un instituto de lenguas?

### **1.6 Relevancia del estudio**

1. Para los estudiantes este proyecto es relevante, ya que les permite desarrollar a ellos mismos los procesos de evaluación y retroalimentación, lo cual contribuye a cambiar la concepción, que es el docente el único con el conocimiento para evaluar. Al mismo tiempo, los involucra directamente en el proceso de aprendizaje de escritura propia,

cambiando el rol pasivo de los estudiantes en la evaluación por uno más activo y directo. Por otro lado, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar su conocimiento en la segunda lengua de una forma más analítica y en una situación distinta a la que normalmente se enfrentan en el salón de clase.

2. Para la institución, este tipo de estudios contribuye a conocer las principales dificultades que los estudiantes tienen en el proceso de escritura, para así replantear los contenidos y la manera cómo se desarrollan las actividades de escritura.
3. También para la institución, el estudio ayuda a pensar en la creación de nuevos medios de retroalimentación, tales como la creación o implementación de páginas web, foros o chats que complementen la retroalimentación que es proporcionada por el docente o los estudiantes en el salón de clase.
4. Para la docente del grupo en el cual se llevó a cabo la investigación, este trabajo le ofreció una matriz de evaluación diseñada específicamente para evaluar el tipo de escritos elaborados en el examen KET y de conocer y explorar nuevos medios para retroalimentar los textos de sus estudiantes, diferentes a la retroalimentación dada por ella.
5. Para el investigador, este estudio lo ayuda a familiarizarse e internalizar los pasos que se deben seguir para llevar a cabo una investigación de este tipo; así, en futuros trabajos no se cometen los mismos errores y se mejoran los procesos. Además lo encamina a seguir desarrollando estudios sobre procesos de evaluación y escritura en lenguas extranjeras en diferentes contextos y con distintos participantes.
6. Para la enseñanza de escritura en lengua extranjera en Colombia, este estudio contribuye a enriquecer el entendimiento de los procesos de retroalimentación y a repensar la manera como los docentes dan información a sus estudiantes sobre su proceso de escritura.

## **1.7 Limitaciones del estudio**

- La falta de compromiso de algunos estudiantes al entregar los textos en la fecha asignada, generó que algunos de ellos no alcanzaran a entregar la retroalimentación a tiempo y esto provocó que el proceso de recolección de datos se retrasara; por eso se tomó la decisión de solicitar a los estudiantes que escribieran más de los tres escritos que se tenían pensado en un principio, con el propósito de tener evidencia suficiente y sólida y de utilizar dos medios de retroalimentación.
- Los textos de algunos alumnos elaborados en computador no fueron posibles de recolectar, ya que los estudiantes no siguieron los pasos requeridos para el envío de los escritos o no participaron activamente de la actividad, a pesar que habían informado que sí lo deseaban hacer; por lo tanto no se obtuvo evidencias de todo los estudiantes en cada uno de los textos solicitados.
- Al momento de solicitar a los estudiantes que escribieran comentarios sobre el texto que revisaron del compañero, en algunos casos la información que brindaban era muy concreta y corta, lo que complicaba un poco el análisis y codificación de la información; debido a esta dificultad, se optó por implementar dos medios para llevar a cabo la retroalimentación por parejas, por correo electrónico y escrita, para así obtener mayor información. Esto mismo sucedió en la encuesta, en dónde algunos estudiantes no tuvieron en cuenta la recomendación de responder las preguntas abiertas ampliamente.
- No fue posible observar y determinar claramente qué sucedía, cuando los estudiantes recibían la evaluación del texto vía correo electrónico, ya que fueron pocos los estudiantes que reenviaron las correcciones a la docente o investigadora. Esta dificultad llevó a dejar a un lado la intención de comparar la primera versión del escrito con la segunda y centrarse en revisar si el estudiante incluía en los siguientes textos las recomendaciones hechas anteriormente.

- Debido a que los estudiantes solo asistían un día a la semana a la institución, fue un poco difícil organizar el espacio para realizar las entrevistas y su pilotaje, ya que no era posible que los estudiantes asistieran al instituto un día diferente al de la clase y era un poco difícil que los estudiantes salieran del salón de clase ya que las actividades realizadas en clase, tenían un tiempo específico para realizar. Como consecuencia de esto, se prefirió realizar el pilotaje durante los descansos y las entrevistas el día de la entrega de notas para no interrumpir las clases o requerir los estudiantes otro día de la semana.
- El estudio solo se pudo llevar a cabo con un grupo, ya que en el bimestre en cual se realizó la investigación existía un solo grupo que estaba cursando este nivel, por lo que no fue posible tener una muestra más amplia y comparar sí los resultados eran los mismos en el otro grupo.

## **CAPÍTULO 2: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1 Retroalimentación**

Investigaciones y documentos recientes sobre la retroalimentación la definen desde dos puntos de vista. El primero de ellos y el que se tomará como definición para este estudio, afirma que la retroalimentación es la información sobre las diferencias entre el estado actual del aprendizaje del estudiante y los objetivos o el trabajo que se espera el alumno logre alcanzar (Lamberg, 1980; Nicol y Macfarlane, 2006; Wiggins, 1999).

La información suministrada por la retroalimentación permite al docente conocer las debilidades y fortalezas actuales de los alumnos y tomar decisiones sobre los aspectos de la instrucción y el aprendizaje que están funcionando y aquellos que se deben mejorar para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos.

Para obtener esa información se hace necesario entablar un diálogo entre docentes y estudiantes. Por esta razón, Butler y McMunn (2006), Nicol y Macfarlane (2006) Seliem y Ahmed (2009) y Ware y Warschauer (2006), coinciden en definir desde una segunda perspectiva, la retroalimentación como una interacción humana o diálogo, donde además de evaluar el proceso del estudiante, se construye una relación entre alumnos y profesores, donde además el estudiante tiene la oportunidad de discutir los comentarios dados.

La efectiva recolección de información sobre el proceso de aprendizaje, como lo afirma Lee (2007), no solo se caracteriza por identificar, corregir e informar al estudiante sobre sus dificultades, sino también por exaltar las fortalezas, ser clara, precisa, específica, formativa y continua (Butler y McMunn, 2006; Seliem y Ahmed, 2009; Wiggins, 2009); de lo contrario, tendría una función principalmente sumativa y se limitaría a una serie de notas o comentarios (Wiggins, 1999) que no le dan al estudiante información sobre cómo mejorar los aspectos débiles de su proceso.

Por su parte, Nicol y Macfarlane (2006), van más allá de dar ciertas características a la retroalimentación y proponen seis principios para que esta sea efectiva. Estos se pueden resumir en la descripción detallada de los objetivos que se esperen alcanzar, la promoción de oportunidades para mejorar, la autoevaluación, el diálogo, la entrega de información de alta calidad y la motivación hacía creer en el trabajo propio. Al tener en cuenta estos principios, la retroalimentación realmente monitorea el proceso de aprendizaje del estudiante y tiene una función formativa.

Sin embargo, estudios como los de Miao, Badger y Zhen (2006), Nicol y Macfarlane (2006), Seliem & Ahmed (2009) y Tuzi (2004) han evidenciado las dificultades que maestros y estudiantes tienen en el desarrollo de este diálogo. Primero, el gran número de alumnos por profesor provoca que la retroalimentación no sea un proceso formativo y continuo, el cual no aporta al proceso de formación. Segundo, la falta de preparación de docentes y estudiantes para suministrar retroalimentación, hace que el proceso sea débil, haya carencia de una lectura analítica y profunda del trabajo del estudiante y no existan criterios claros sobre que información se quiere obtener (Farag, s.f Tuzi, 2001; Tuzi, 2004).

## **2.2 Retroalimentación por parejas**

Este tipo de retroalimentación se podría definir como la interacción generada entre los estudiantes, dónde cada uno da información al compañero sobre su desempeño con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje (Lamberg, 1980; Tuzi, 2001).

Aunque tradicionalmente ha sido el docente quién evalúa y retroalimenta los textos y se ha considerado la forma más efectiva, para autores como Lamberg (1980), los estudiantes podrían llegar a hacer un mejor trabajo que el docente, ya que ellos serían más selectivos al momento de revisar y aportar mucho más al proceso de aprendizaje; sin embargo Trusscott (1999), considera que sin importar sí la retroalimentación



proviene del docente o el compañero esta no es útil ya que los estudiantes vuelven a cometer los mismos errores.

A pesar de los comentarios en contra de la retroalimentación, los estudios de Mei y Savignon (2007), Seliem & Ahmed (2009), Sullivan y Pratt (1996), han mostrado la efectividad de la retroalimentación y lo versátil que puede llegar a ser, ya que esta puede ser suministrada por diferentes medios, ya sea escrita a mano o internet.

Aunque se puede utilizar una sola a la vez como se verá más adelante. Cho y MacArthur (2010) y Tannacito y Tuzi (2002), sugieren que para generar una retroalimentación más rica y de mayor calidad, es apropiado combinar y utilizar distintos tipos y medios de retroalimentación, dependiendo de las necesidades y objetivos que se tengan en el proceso de escritura en lengua extranjera.

### **2.3 Retroalimentación escrita vs internet**

Entre estos dos medios de retroalimentación, surgen algunas diferencias las cuales traen beneficios y dificultades a los estudiantes al momento de retroalimentar los textos.

La primera diferencia entre retroalimentar a través de internet y de manera escrita, es el tiempo que el estudiante invierte elaborando su texto y evaluando el del compañero. Por un lado, el elaborar y evaluar los textos utilizando internet permite a los estudiantes tener más tiempo para escribir y evaluar ya que no tienen ninguna presión por parte del compañero o el docente para terminar el trabajo y así, ellos pueden expresar mejor sus ideas (Song y Usaha; 2009).

Por otro lado, Chen, Wei, Wu y Uden (2008), Lee (2004), Mei y Savignon (2007), Tuzi (2001) y Warschauer (1997), concluyeron que existía una mayor flexibilidad en el uso del tiempo al realizar la retroalimentación por internet, ya que los estudiantes escogían el momento y el lugar para hacerlo y no tenían que desarrollar la actividad en el período de la clase que la profesora asignara, o tomar más del tiempo de la clase para

retroalimentar. Tsai, Lin y Yuan (2001) aseguran que esta flexibilidad de escoger el momento y el lugar brinda libertad a los estudiantes, ya que no tienen que seguir unos parámetros específicos dados por el docente.

Por el contrario, Sullivan y Pratt (1996), encontraron que los estudiantes gastaban más tiempo en la parte de discusión por internet que en la retroalimentación escrita, ya que daban un gran número de comentarios, lo que indicaría un mayor nivel de reflexión sobre lo que se lee. Sin embargo, Truscott (1999) afirma que independientemente del medio que se utilice y la manera cómo se de la retroalimentación, ya sea a través de códigos, marcaciones, matrices o comentarios, los estudiantes gastan mucho tiempo tratando de identificar el error, debido a la falta de experiencia en retroalimentar o de conocimiento de lengua.

Otra de las diferencias entre estos dos medios de retroalimentación es la manera y el fin con el que se comunican los estudiantes. Por un lado, la comunicación generada a través de internet, puede darse de dos maneras dependiendo de la herramienta utilizada; sincrónica, la cual se refiere a tener una interacción en tiempo real, como la generada en los chats o en el salón de clase; o asincrónica, dónde hay un intercambio de mensajes durante un periodo de tiempo y no necesariamente tienen que estar las dos partes conectadas simultáneamente como en el correo electrónico (Barile y Durso, 2002).

Estos dos tipos de comunicación hacen que la interacción durante la retroalimentación se desarrolle de manera distinta. Por ejemplo, cuando se utiliza el correo electrónico, Barile y Durso (2002), Tuzi (2001) aseguran que es muy difícil negociar el significado y discutir aspectos en los que no hay claridad, debido a que el estudiante debe esperar una respuesta, lo que conlleva a que el proceso de retroalimentación tome más tiempo. Sin embargo Barile y Durso (2002) sugieren que para solucionar estos inconvenientes, se

podría complementar el correo electrónico con otras formas de comunicación ya sea por internet o cara a cara.

Por otro lado, una de las dificultades al dar la retroalimentación escrita en el salón de clase es la presión que se siente al estar con otra persona, ya que esto genera ansiedad, timidez y desconfianza.

Por el contrario, la retroalimentación hecha desde internet y utilizando medios como el correo electrónico, foros o chat, disminuye estos factores, logrando entonces que el estudiante tenga una mayor participación y seguridad en sí mismo, para evaluar los textos con comentarios más largos y complejos sin la presión de tener una persona al lado (Matsumura y Hann, 2004; Song y Usaha, 2009; Sullivan y Pratt, 1996; Tannacito y Tuzi, 2002; Tuzi, 2001).

Esto favorece especialmente a los estudiantes tímidos, que tienen dificultades para preguntar al profesor o para aquellos que poco les gusta participar activamente en el salón de clase. En este sentido, Rollinson (2005) sugiere que además de entrenar a los estudiantes en los pasos para evaluar y retroalimentar, también se les debe capacitar en cómo interactuar con el compañero y promover discusiones alrededor de los comentarios, códigos o marcaciones, para que realmente exista una comunicación que aporte al aprendizaje propio y del compañero.

En relación a la comunicación generada durante la retroalimentación escrita, el tener al compañero en frente, permite aclarar rápidamente dudas sobre el texto, sin necesidad de esperar un tiempo por una respuesta, ya que en ocasiones un gesto puede dar una respuesta de aprobación o desacuerdo (Tsui y Ng, 2000; Warschauer, 1997), mientras que por internet, la ausencia de comunicación visual y no verbal hace que el entender la idea del otro sea un poco más complejo y en ocasiones, se pueda caer en malas interpretaciones (Tuzi, 2001).

Sin embargo, se genera una comunicación genuina fuera del aula de clase que lleva a los estudiantes a utilizar la segunda lengua con un propósito (Liu y Sadler, 2003; Seliem y Ahmed, 2009; Tuzi, 2001; Ware y Warschauer, 2006). En lo que sí coinciden los dos medios de retroalimentación, es que el lenguaje que usa el escritor ya sea por internet o escrita, es el mismo que utiliza el evaluador y por lo tanto, se evita el uso de un lenguaje demasiado técnico (Cho y MacArthur, 2010), lo que contribuye a aumentar el nivel de confianza y entendimiento entre los participantes de la retroalimentación (Tannacito y Tuzi, 2002).

Una última diferencia entre estos dos medios de retroalimentación, hace referencia al uso de herramientas que cada medio de retroalimentación ofrece al proceso de elaboración, revisión y retroalimentación de los escritos. Una de las dificultades al utilizar internet, es que a pesar que se puede hacer en cualquier momento fuera de la clase, sí no se tiene el equipo y la conexión, no es posible acceder, elaborar, evaluar y comunicarse con la otra persona (Lee, 2004; Liu y Sadler, 2003), mientras que en el salón de clase solo es necesario la presencia de la otra persona, un lápiz y papel; recursos a los cuales es sencillo de acceder.

Otra dificultad que se evidencia al utilizar internet, son los problemas técnicos que se puedan presentar con los equipos (Frag, s.f; Jin y Zhu, 2010). Estos problemas incluyen virus, fallas en el equipo o la falta de conocimiento por parte de los estudiantes de cómo utilizar ciertas herramientas (Jin y Zhu, 2010).

A pesar de las dificultades mencionadas en el uso de internet, algunos aspectos mejoran con relación al retroalimentar de manera escrita. Por ejemplo, Van der Pol, Van den Berg, Admiraal y Simons (2008), encontraron que el uso del computador simplifica y reduce las complicaciones que trae distribuir y guardar grandes cantidades de papel. Se

disminuyen las posibilidades de que los textos se extravíen y el tiempo invertido en archivarlos.

Adicionalmente Lee (2004) concluyó, que el elaborar el texto en Word evita que los estudiantes no entiendan lo escrito, ya que la letra siempre será legible y en caso de que esta no lo sea es posible modificarla. Por el contrario, cuando el texto o los comentarios se elaboran a mano, la letra de los estudiantes en ocasiones no es clara, lo que entorpece la lectura y el análisis del texto, e incrementa el tiempo de los estudiantes en hacer la retroalimentación (Dickinson, 1992).

#### **2.4 Percepciones sobre la retroalimentación por parejas.**

A continuación se describirán tres de las percepciones más comunes que se han encontrado sobre la retroalimentación escrita y por medio del correo electrónico. Dentro de estas percepciones, se ha encontrado que los alumnos perciben la retroalimentación como una forma de cooperar entre compañeros, de reflexionar sobre su propio aprendizaje y de ser autónomos en las decisiones que se tomen sobre el texto.

##### *2.4.1 Cooperación*

Teniendo en cuenta que la retroalimentación por parejas necesariamente implica trabajar de manera grupal para alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje (Oxford, 1997), características del aprendizaje cooperativo emergen durante el desarrollo de la retroalimentación.

Una de estas características es el aprendizaje que se genera a partir de las fortalezas que cada estudiante identifica en los escritos de los compañeros. Por ejemplo, los estudios de Jacobs, Curtis, Braine y Huang (1998), Min (2005), Tsui y Ng (2000) y Van der Pol, Van den Berg, Admiraal y Simons (2008) concluyeron que la calidad de los textos mejoró, gracias a la lectura y evaluación realizada al trabajo del compañero, ya que ellos

podían corregir posibles errores que ellos cometían y del cual no eran conscientes hasta el momento en que lo observaron en el texto de otra persona.

Otra característica del aprendizaje cooperativo presente en la retroalimentación por parejas es el apoyo mutuo que los estudiantes se dan frente a las dificultades generadas en el proceso de retroalimentación (Barkely, Cross y Howell, 2005; Oxford; 1997).

Por ejemplo en los trabajos de Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Topping, Smith, Swanson y Elliot (2000), se puede observar, que los participantes en los estudios, además de revisar el texto del compañero, trataban de encontrar respuesta a aquellas dudas que emergían durante la revisión de los textos a pesar que ninguno fuera experto en la lengua o en la escritura; este apoyo concluyó en construir conocimiento nuevo y en mejorar en algunos aspectos de la escritura.

Una última característica del aprendizaje cooperativo presente en la retroalimentación por parejas, es la negociación y clarificación del significado de palabras o del contenido del texto, debido a la interacción generada durante la retroalimentación.

Cuenta de esto dan los resultados de los estudios de Mei y Savignon (2007), Sullivan y Pratt (1996) Tsui y Ng (2000) y Tuzi (2004), donde los participantes discutían con el fin de aclarar e identificar el mensaje del escrito.

Esto contribuyó no solo a aumentar la calidad de los textos, sino a mejorar el discurso oral y escrito de los estudiantes, ya que debían tener cuidado con las palabras que utilizaban para dirigirse a su compañero, con el fin de asegurar que el mensaje fuera claro y transmitiera lo que ellos realmente querían expresar.

Adicionalmente, Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010) consideran que además de la claridad que se debe tener durante la interacción en la retroalimentación, sugieren que los estudiantes deben argumentar y justificar sus opiniones, para contribuir realmente en el proceso del otro y alcanzar los objetivos planteados. De lo contrario, es

difícil cooperar en el aprendizaje, cuando el estudiante no tiene claridad o argumentos suficientes o sólidos sobre lo que debe mejorar.

#### *2.4.2 Reflexión*

La reflexión juega un papel fundamental en la retroalimentación por parejas, ya que a través de esa reflexión, los estudiantes evalúan el proceso de aprendizaje de sus compañeros y propio, lo cual implica, como aseveraría Dewey (1933), un esfuerzo voluntario y consiente para establecer creencias, con base en la evidencia dada, o como afirmarían Soloman (1987 citado en Chen, Wei, Wu y Uden, 2008), aprender de las experiencias, acciones o creencias pasadas.

Algunos investigadores han encontrado que la reflexión ha ayudado a los estudiantes en tres dimensiones. Por un lado, los alumnos al hacer un esfuerzo voluntario y consiente durante la lectura y evaluación de los textos, los lleva a ser más consientes de lo que escriben (Li, 2009), ya que analizan cuidadosamente el significado del texto y las palabras, para determinar si el contenido y los léxicos utilizados son apropiados o no.

Adicionalmente, Liu y Sadler (2003), Mei y Savignon (2007) y Yang (2010), concluyeron que los estudiantes al ser consientes de lo que escriben, les ayuda a identificar sus fortalezas y debilidades en la escritura; sin embargo Li (2009), asegura que la falta de experiencia y conocimiento en la lengua provoca que la identificación de errores no sea totalmente efectiva y como consecuencia no reconozca todos las debilidades que el texto pueda tener.

Otra dimensión en la cual la reflexión ha contribuido a la retroalimentación es el monitoreo, el cuál Topping, Smith, Swanson y Elliot (2000) afirman nace de comparar el escrito propio con el de los otros compañeros, ya que durante la retroalimentación no solo se está evaluando al compañero sino que se está “dando una mirada crítica y analítica a los propios escritos” (Li, 2009 p. 62 ).

Este monitoreo propio permite a los estudiantes reconocer sus propios errores, como sucedió en los trabajos de Krause, Stark y Mandl (2009), Li (2009), Lundstrom y Baker (2009), Tuzi (2004) y Yang (2010) cuyos participantes lograron identificar aspectos en los cuales ellos tenían dificultades y no lograron identificar hasta que revisaron el trabajo de su compañero.

La última dimensión que promueve la reflexión es el desarrollo de la habilidad de juzgamiento, pues los estudiantes aprenden a evaluar el trabajo del otro y al mismo tiempo a juzgar la calidad de su propio trabajo (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006); sin embargo no en todos los estudios los participantes consideraron que sus compañeros juzgaban su trabajo apropiadamente como en el caso Topping, Smith, Swanson y Elliot (2000), y terminaban prefiriendo la retroalimentación de un experto como lo es el profesor (Jacobs, Curtis, Braine y Huang, 1998; Zhang, 1995).

#### *2.4.3 Autonomía*

Una vez los estudiantes reciben la retroalimentación dada por el compañero, ellos tienen la autonomía de decidir si toman en cuenta las correcciones o comentarios, si los incluyen en la corrección del escrito, o los tienen en cuenta en los nuevos textos que elaboren (Tsui y Ng, 2000).

El decidir si se incluye o no la retroalimentación depende de dos factores. El primer factor, da cuenta de la utilidad que los estudiantes le encuentran a los comentarios o correcciones; es decir si realmente estos ayudan a mejorar la calidad de los escritos.

En los estudios de Miaoa, Badger y Zhen (2006) y Sullivan y Pratt (1996), más del 70% de los participantes concluyeron que la retroalimentación dada por el compañero era muy útil, ya que generó algún tipo de impacto en el estudiante que lo llevaba a hacer correcciones.



Sin embargo, en otros estudios como los Jacobs, Curtis, Braine y Huang (1998), Mawlawi (2010) y Strijbos, Narciss y Dünnebier (2010), los participantes afirmaban que la retroalimentación no era muy útil, no porque los comentarios no aportaran para elaborar mejores escritos, sino porque la retroalimentación era realizada por compañeros que ellos consideraban tenían el mismo nivel de suficiencia o poseían poca experiencia en el evaluar la escritura en lengua extranjera.

Esta última razón sobre la utilidad de la retroalimentación, lleva al segundo factor de la autonomía, el cual hace referencia a la experiencia del evaluador. Por un lado, Nicol y Macfarlane (2006) y Strijbos, Narciss y Dünnebier (2010) afirman que para los estudiantes en ocasiones es más sencillo aceptar las críticas de los compañeros, ya que tanto el evaluador como el evaluado, generalmente tienen la misma experiencia y conocimiento de la lengua.

Sin embargo para otros estudiantes es más difícil aceptar los comentarios hechos por el compañero, ya que como afirma Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010) y Strijbos, Narciss y Dünnebier (2010), la retroalimentación en ocasiones no es acertada debido a que el evaluador aún no conoce la lengua muy bien, le hace falta entrenamiento o familiarizarse con el tipo de ejercicio realizado. Esto indicaría que el aceptar o rechazar un comentario no depende de que tan útil sea este solamente, sino también de la trayectoria del evaluador en los procesos de evaluación de escritura en otra lengua.

## **2.5 Retroalimentación de aspectos superficiales vs aspectos globales.**

La revisión de los textos escritos generalmente se encamina a evaluar dos aspectos del texto. El primer aspecto llamado por autores como Liu y Sadler (2003), Min (2005) como área local, se refiere a aquellos elementos del escrito que se identifican de manera superficial en el texto, como lo son la gramática, el vocabulario y la ortografía.

El segundo aspecto llamado por Liu y Sadler (2003), Min (2005) como área global, hace referencia a aquellos aspectos del texto que necesitan un análisis y una mirada más profunda, para reconocer si existe alguna dificultad en ellos; dentro de los aspectos superficiales se encuentran la organización, el formato y el contenido.

Aunque algunos se han centrado en verificar sobre cuáles de estos dos aspectos los estudiantes se enfocan más durante la retroalimentación (Liu y Sadler, 2003; Min, 2005; Seliem y Ahmed, 2009; Van Steendam, Rijlaarsdam, Sercu y Van den Bergh, 2010), otros se han orientado en revisar lo que sucede con algún aspecto lingüístico, especialmente gramatical cuando los estudiantes retroalimentan el texto del compañero (Bitchener, 2008; Chandler, 2003; Kubota, 2001; Mawlawi, 2010).

Sin embargo, las investigaciones se contradicen al determinar en qué aspectos del texto se enfocan con mayor fuerza los estudiantes. Por una lado, los trabajos de Mei y Savignon (2007), Song y Usaha (2009), Tu, Chen y Lee (2007) y Tuzi (2001) coinciden en que los comentarios y revisiones se centran en puntos superficiales mientras que por otro lado y en total objeción con estos hallazgos, Miaoa, Badger y Zhen (2006) afirman que los estudiantes se enfocan en aspectos globales del texto como la organización, ya que ellos consideran que no tienen el conocimiento suficiente en vocabulario y gramática para poder opinar sobre el trabajo del compañero, y por eso prefieren revisar otra área.

Por otro lado, los estudios de Liu y Sadler (2003), Paulus (1999), Song y Usaha (2009), Yang (2010), mencionan de manera general los aspectos en los cuales se enfocan los participantes durante la revisión mas no especifican el tipo de error cometido en cada criterio de evaluación.

Como consecuencia de esto, resulta un poco difícil establecer exactamente qué revisan los estudiantes durante la retroalimentación para así determinar las fortalezas y los

aspectos en los que se deben trabajar con los estudiantes, para que sean capaces de reconocer otras debilidades del texto.

Sin embargo, aquellos estudios que sí especifican el tipo de error cometido (Bitchener, Young y Cameron, 2005; Ferreis y Roberts, 2001; Lee, 2007), encontraron que en la parte gramatical sus participantes revisan principalmente la forma, el tiempo de los verbos y la concordancia entre sujeto y verbo; esto debido, a que los alumnos pueden consultar un libro para verificar si el texto está mal o si la corrección es apropiada.

En la parte de vocabulario, los evaluadores verifican que los escritores escojan la palabra de acuerdo al contexto (Ferreis y Roberts, 2001; Min, 2005), y en la ortografía revisan que las palabras estuvieran escritas correctamente (Kubota, 2001).

De igual manera en los aspectos globales, en los estudios de Eliem y Ahmed (2009), Yang (2010), los estudiantes verificaron el contenido de los párrafos, la organización del texto y el estilo utilizado, especialmente cuando evaluaban el texto a través de internet.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de la poca atención que los estudiantes dan a esta área los alumnos evaluados logran mejorar después de la retroalimentación (Lee, 2006; Lundstrom y Baker, 2009; Yang, 2010). Sin embargo, Kubota (2001), Min (2005) y Song y Usaha (2009) sugieren que se necesita un mayor entrenamiento para que los estudiantes puedan llegar a hacer una lectura más profunda y analítica de los textos y así consigan hacer mejores comentarios sobre los aspectos superficiales.

Para guiar a los alumnos sobre qué y cómo evaluar y retroalimentar se han propuesto distintas formas para hacerlo; una de ellas es el uso de matrices de evaluación (Liu y Sadler, 2003; Paulus, 1999; Reza y Lovorn, 2010; Song y Usaha, 2009), ya que estas pueden incluir los aspectos globales y superficiales del texto, sirven de guía al evaluador

sobre qué aspecto revisar y da información sobre el desempeño del escritor en cada área.

En otros estudios (Bitchener, 2008; Cho y MacArthur, 2010; Farag, s.f; Guardado y Shi, 2007; Song y Usaha, 2009; Van Steendam, Rijlaarsdam, Sercu, y Van den Berg, 2010), se han utilizado los comentarios con el fin de ampliar un poco más la información al escritor y dar mayor claridad sobre lo qué se debe mejorar. Sin embargo, en aquellos estudios dónde se quería mirar específicamente el aspecto superficial se utilizaron códigos o la también llamada “revisión indirecta”.

Ellis, Loewen y Erlam (2006), Ferreis y Roberts (2001) y Truscott (1999) definen este tipo de revisión como indicar de alguna manera el tipo de error cometido pero sin dar la respuesta correcta, dejando que el estudiante reflexione y encuentre la forma de corregir el error.

Sin embargo, Truscott (1999) afirma, que este tipo de correcciones son innecesarias y se deberían abandonar, porque en ocasiones no es sencillo identificar el tipo de error cometido, no hay tiempo suficiente para explicar el error o los estudiantes no entienden que tipo de error cometieron.

Otros investigadores defienden el uso de la revisión indirecta (Ferris,1999; Ferreis y Roberts, 2001), ya que ayuda a los estudiantes a escribir textos más claros y exactos, reconocer la categoría del error cometido, resolver problemas y adquirir las formas lingüísticas correctas.

Aunque los errores sobre los aspectos superficiales son fáciles de identificar, al momento de colocar el código del error, los alumnos tenían algunas dificultades en seleccionar el tipo de error cometido, ya que no estaban seguros o no conocen la categoría gramatical del error (Kubota, 2001; Lee, 1997).

Kubota (2001) también encontró, que en ocasiones los estudiantes tenían dificultades en decidir si una palabra estaba bien utilizada, ya que el diccionario da diferentes opciones y ellos no sabían cuál era la apropiada.

Todos los estudios mencionados anteriormente, ayudan a comprender lo que sucede durante el proceso de retroalimentación por parejas en distintos contextos y realizada a través de distintos medios, las cuales ayudan a plantear el diseño de un estudio que enriquezca y ayude a comprender aún más el funcionamiento de la retroalimentación por parejas en otros contextos.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA**

### **3.1 Diseño del estudio**

Para esta investigación se diseñó un estudio mixto secuencial de tipo exploratorio, ya que como Gay, Mills y Airasian (2006) sugieren, a través de este tipo de estudio se busca entender y explorar cómo se da un fenómeno; en este caso el de la retroalimentación por parejas escrita y por correo electrónico.

Durante este estudio se le dio un mayor énfasis a los instrumentos y la información cualitativa ya que se quería obtener la mayor cantidad de información que permitiera analizar y entender el fenómeno de la retroalimentación por parejas en el instituto. En cuanto a los instrumentos y la información de carácter cuantitativo, aunque fueron importantes para el estudio, se le dio un menor énfasis debido a que fueron utilizados para aclarar y soportar la información cualitativa encontrada.

Teniendo en cuenta la naturaleza de las preguntas planteadas, técnicas y aspectos de los dos tipos de investigación fueron utilizados en distintos momentos de este estudio. Características de la investigación de tipo cualitativo fueron aplicadas en la selección de participantes, la recolección y análisis de datos, mientras que técnicas de los estudios cuantitativos fueron aplicadas en una de la secciones de la encuesta y convertidos en la parte de análisis en datos cualitativos, con el objetivo de soportar más la información cualitativa encontrada.

### **3.2 Contexto**

#### 3.2.1 Institución

El estudio se llevó a cabo en un Instituto de Lenguas de una Universidad en Bogotá, el cual fue creado en el año 2001, como una unidad académica encargada de diseñar y realizar programas en lenguas extranjeras como inglés, francés, italiano, alemán,

portugués y mandarín, siendo inglés la lengua con mayor demanda, con más de tres mil estudiantes, y mayor cobertura, ya que está dirigido a adultos, niños y adolescentes.

Cada uno de los programas está compuesto por entre siete y once niveles, divididos en niveles introductorios, básicos, intermedios, avanzados y profundización. Además de estos niveles, este instituto ofrece a sus estudiantes dos cursos más de preparación para exámenes internacionales que los certifican en determinado nivel de suficiencia en el idioma estudiado, según el Marco Común de Referencia para Lenguas. Estos exámenes son seleccionados dependiendo del idioma, el nivel a evaluar y la edad de los estudiantes.

El instituto cuenta con cinco sedes ubicadas en diferentes partes de la ciudad con el fin de tener mayor cobertura y dar más posibilidades a los usuarios de escoger el lugar que mejor se acomode a sus necesidades. En tres de las sedes, el instituto cuenta con salas de auto-aprendizaje, las cuales permiten desarrollar un trabajo individual o asesorado y fortalecer cada una de las habilidades de la lengua, utilizando recursos como programas, videos, lecturas y guías en cada uno de los idiomas que ofrece el instituto.

### 3.2.2 Aula de clase

El contexto específico donde se llevó a cabo este estudio, fue en los dos últimos niveles de preparación para el examen internacional de suficiencia Key English Test (KET). Como mencioné anteriormente, al finalizar cada uno de los programas, el instituto ofrece cursos de preparación para exámenes internacionales; en el caso del programa de inglés para adolescentes el examen seleccionado es el KET, el cual evalúa el nivel A2 según el Marco Común de Referencia para Lenguas y está diseñado para jóvenes y adultos.

Este curso de preparación consta de dos niveles, cada uno con una duración de un bimestre académico de seis horas semanales, las cuales se llevan a cabo los días sábados

en horas de la tarde. Estas seis horas están divididas en cuatro horas de clase, una hora de tutoría con un profesor diferente al de la clase y una hora de trabajo autónomo, la cual ellos realizan en sus hogares.

Para cada uno de estos niveles, se manejan textos y materiales diseñados especialmente para este tipo de examen, donde se prepara y familiariza a los estudiantes con cada una de las partes del examen, el tipo de preguntas y estrategias para responderlas.

### **3.3 Selección del contexto**

Este estudio de investigación se llevó a cabo en este contexto por las siguientes razones:

- a. Existió un contacto permanente y continuo con la docente de estos niveles en las horas de clase y las reuniones semanales del grupo, lo que permitió coordinar las actividades y estar al tanto de lo que sucedía con el trabajo asignado y los estudiantes.
- b. La coordinación de los cursos para adolescentes y la docente encargada del grupo facilitó el acceso a la información, a los estudiantes y a los trabajos que ellos realizaban.
- c. No había evidencia de algún tipo de investigación en los programas de inglés para adolescentes en el instituto.
- d. Al tener los estudiantes una hora de trabajo autónomo semanal, ellos tenían la oportunidad de mejorar sus habilidades de escritura y practicar el tipo de escritos que el examen solicitaba.

### **3.4 Participantes**

#### 3.4.1 Estudiantes

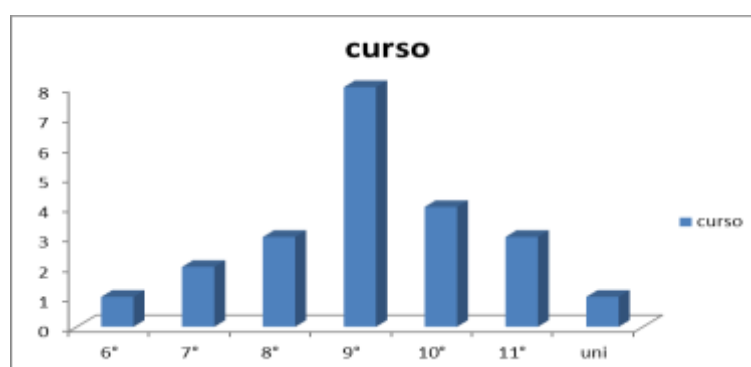
El curso de preparación para el examen KET estaba conformado por veinte estudiantes; ocho hombres y doce mujeres, con edades entre los doce y diez y ocho años de edad. En la tabla No. 1 se puede observar algunas características de los participantes de este estudio.



Nombre	Edad	Nombre	Edad
1. Clara Gómez	14	11. Paulina Roa	15
2. Pedro Fernández	12	12. Paola Ruiz	15
3. Juan Molina	13	13. Daniel Álvarez	16
4. Carolina Herrera	15	14. Ricardo García	15
5. Julián Camelo	14	15. María Restrepo	16
6. Patricia Murcia	18	16. Natalia Cuesta	18
7. Camila Martínez	14	17. Valentina Castro	14
8. Giovanni Pinzón	16	18. José Torres	14
9. Jaime Mateus	15	19. Yenny Peña	12
10. Lucia Delgadillo	14	20. Lucrecia Fandiño	17

Tabla 1  
Información de los participantes

De acuerdo a la encuesta realizada al inicio del estudio (ver anexo 1), en relación a su formación educativa, el 96% de los participantes cursaban entre sexto y once grado, siendo el grado noveno con mayor asistencia, mientras que solo el 4% habían culminado sus estudios de secundaria y asistían a una universidad privada (ver gráfica 1).



Gráfica 1  
Grados cursados por los estudiantes

Del 96% de los estudiantes que asistían a instituciones educativas a nivel de secundaria, el 86.3% pertenecían a instituciones privadas, el 9% a colegios públicos y solo el 4% asistía a colegios de concesión. Con relación a la intensidad horaria que tenían en estas

instituciones el 59% de los estudiantes afirman que tenían entre cinco y seis horas de clase de inglés a la semana, el 31.8% entre tres y cuatro horas, y solo el 4% asistía entre siete y ocho horas de clase (ver gráfica 2).



Gráfica 2  
Número de horas de inglés tomadas por los estudiantes en el colegio

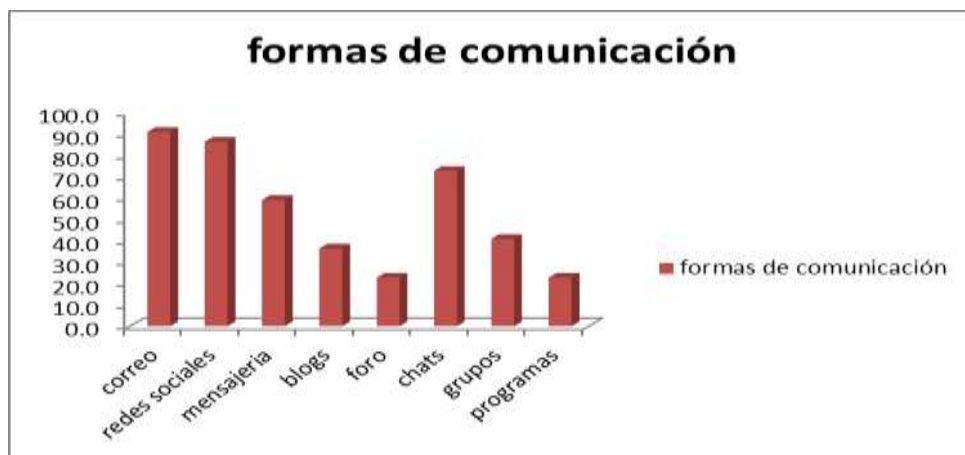
Finalmente, la encuesta mostró que el 36.3% de los participantes han cursado catorce niveles de inglés en el instituto; esto significa que aproximadamente han tomado cursos por cuatro años y medio. Sin embargo, al entrar a estudiar al instituto por primera vez, sí los estudiantes tienen conocimiento del idioma, ellos presentan un examen de clasificación y pueden quedar en un nivel más alto. Por esta razón el 18% de los encuestados han tomado ocho y nueve niveles respectivamente, es decir han estado en el instituto entre dos y dos años y medio, y un 9% y 4% han cursado cinco y seis niveles. (ver gráfico 3)



Gráfica 3  
Niveles cursados de inglés en el instituto

Por otro lado, con relación al uso y acceso que los participantes tienen a internet, la encuesta mostró que el 100% de ellos tienen acceso a internet desde diferentes lugares, siendo su propia casa el lugar principal de acceso con un 95%, seguido por el colegio donde estudian, y en un menor porcentaje el café internet y la casa de otras personas con un 13% y 9% respectivamente. Adicionalmente, se encontró que el 59% de los participantes navega en internet entre cuatro y seis horas diarias, mientras que el 36% lo hace entre una y tres horas al día.

Durante el tiempo que los estudiantes navegan en internet, utilizan principalmente el correo electrónico, las redes sociales y el chat (ver gráfica 4), con el propósito de divertirse, conocer, comunicarse con sus amigos y familiares, y en una menor medida, con fines académicos (ver tabla 2). Cuando se comunican por correo electrónico o foros con un objetivo académico, lo hacen para recibir material de las instituciones donde estudian, o para asistir a clases virtuales de idiomas, música, contabilidad o cursos gratis que ofrecen algunas instituciones de nivel superior.



Gráfica 4  
Formas de comunicación utilizadas por los estudiantes

	Académico	Entretenimiento	Conexión social
Correo electrónico	36.3	40.9	45.4
Redes sociales		54.5	59.1
Mensajería instantánea	18.2	36.4	40.9
Blogs	22.7	50	18.2
Foros	27.3	22.7	13.6
Chats	18.2	59.1	40.9
Grupos	18.2	36.4	22.7
Programas en línea	18.2	31.8	18.2

Tabla 2  
Propósitos de los medios que ofrece internet

### 3.4.2 Docente

La docente a cargo de los niveles de preparación para el examen KET es licenciada en inglés de una Universidad de los Estados Unidos, quién se ha desempeñado como docente hora cátedra del instituto por tres años. Adicionalmente ha trabajado por más de cinco años en instituciones de carácter privado, donde ha estado a cargo del área de inglés y de las clases de este idioma en los grados décimo y once, donde también prepara a los estudiantes para presentar exámenes internacionales y pruebas estatales. Además, como todos los docentes del instituto, está certificada internacionalmente por el examen IELTS (International English Language Testing System), y adicionalmente, tiene una certificación TKT (Teaching Knowledge Test) lo cual garantiza el alto nivel de lengua y conocimientos de metodología del inglés.

### **3.5 Selección de los participantes**

Para este estudio el grupo de KET fue seleccionado por conveniencia, y por las siguientes razones.

- a. Los estudiantes tienen estudios en inglés dentro y fuera del instituto por más de tres años.
- b. Los estudiantes conocían y manejaban herramientas tecnológicas y programas de procesador de computador para elaborar textos escritos.
- c. Los estudiantes tenían acceso a una conexión de internet desde su casa.

Sin embargo, para la aplicación de las entrevistas, los participantes fueron escogidos con un propósito específico con base en tres criterios.

- a. Estudiantes que elaboraron y entregaron el 90% de los escritos.
- b. Estudiantes que recibieron y escribieron comentarios profundos y variados.
- c. Estudiantes cuyos escritos tenían algún tipo de error o dificultad.

### **3.6 Recolección de datos**

En esta sección se hará una descripción detallada de los instrumentos que se utilizaron para recoger la información. Esta incluye los objetivos, la descripción, la forma como se usó, el momento y el número de veces que se utilizó, el tipo de participantes al que se le aplicó y las preguntas de investigación que cada instrumento contestó.

#### **3.6.1 Escritos de los estudiantes**

Este instrumento buscaba responder las dos primeras preguntas de esta investigación a partir de dos objetivos planteados. Por un lado, se recogía información sobre los aspectos de la rúbrica en que se enfocaban los estudiantes cuando daban retroalimentación a un compañero de clase, ya fuera en los comentarios o en los códigos colocados a los errores encontrados en el texto.

Por otro lado, se pretendía determinar la aceptación de los estudiantes de la retroalimentación dada con base en las correcciones que ellos realizaban al texto o los comentarios hechos a los textos que seguían.

Los escritos que los estudiantes elaboraron, fueron las tareas propuestas en la sección de escritura del examen KET; una carta, una nota corta o un correo electrónico. Estos fueron elaborados durante un periodo de cuatro meses, tiempo de dos bimestres académicos del instituto. En los dos primeros meses los estudiantes elaboraron y evaluaron cuatro escritos elaborados en computador y siendo enviados por medio del correo electrónico, en los siguientes dos meses, la evaluación y elaboración de los siguientes cuatro escritos fueron realizados en clase, utilizando lápiz y papel.

Los escritos debían ser enviados al compañero asignado por la docente de la clase vía correo electrónico para su evaluación y retroalimentación. Una vez el estudiante evaluaba el texto, este era enviado por correo electrónico al compañero y archivado en una plataforma virtual llamada dropbox.com en donde el estudiante que elaboró el escrito tenía acceso y la investigadora tenía control de quienes llevaban a cabo la evaluación (ver anexo 2).

### 3.6.2 Entrevista

La entrevista se llevó a cabo luego de que los estudiantes elaboraron los ocho escritos. Esta se realizó una sola vez a siete de los alumnos que voluntariamente decidieron participar en el estudio y aceptaron la invitación para participar de la entrevista. El objetivo principal de la entrevista, era contrastar o soportar la información encontrada en los escritos de los estudiantes y en la encuesta y así, dar respuesta a cada una de las preguntas de la investigación.

De este modo, por un lado, la entrevista buscaba determinar las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación por parejas mediada por correo electrónico y lápiz desde sus posiciones como evaluadores y/o escritores. También, la entrevista buscaba identificar las áreas en que se enfocaban los estudiantes cuando evaluaban los

textos, y entender las razones de los comentarios y las notas dadas en la matriz de evaluación.

Por último, la entrevista buscaba de identificar las diferencias que los estudiantes encontraron al utilizar cada una de los medios propuestos para llevar a cabo la retroalimentación por parejas (ver anexo 3).

La entrevista diseñada para este estudio fue semi-estructurada, con preguntas de introducción, específicas y directas. Este tipo de preguntas, permitió un diálogo abierto con el participante, y así a conocer e indagar sobre el proceso vivido por ellos durante la experiencia de retroalimentar a un compañero.

Las entrevistas tuvieron una duración de veinte minutos aproximadamente y fueron grabadas en audio y video en caso de que alguno de los instrumentos utilizados para la grabación no funcionara.

### 3.6.3 Encuesta

La encuesta tuvo dos objetivos principalmente. Por un lado, se trataba de identificar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de retroalimentación a través de los medios propuestos. Por otro lado, se buscaba determinar la manera cómo llevaban a cabo la evaluación de los escritos de sus compañeros en cada uno de los medios; de esta manera, se obtuvo información para dar respuesta a las tres preguntas del estudio (ver anexo 4).

La encuesta se realizó en persona, tuvo una duración aproximada de quince minutos y fue administrada por la docente de la clase luego de que los estudiantes elaboraron todos los textos y los estudiantes fueron entrevistados.

La encuesta tuvo preguntas de selección de escala Likert, las cuales se caracterizan por tener una respuesta por fila, y fueron usadas, por la necesidad de recolectar mayor información sobre aspectos puntuales y para soportar información encontrada en los

otros instrumentos. Adicionalmente, también se incluyeron preguntas de construcción con única respuesta, con el fin de contrastar, comparar y soportar la información encontrada en las entrevistas, los escritos de los estudiantes, y finalmente, para tener una visión de lo que pensaban todos los participantes sobre la retroalimentación por parejas.

### **3.7 Análisis de datos**

#### 3.7.1 Análisis cuantitativo

*Encuestas.* El análisis se realizó después de que la encuesta fue aplicada. Las respuestas obtenidas de las preguntas de selección fueron codificadas asignándole a cada opción de respuesta, un número entre uno y cinco que luego fueron registrados en un libro de Excel; allí cada columna representaba una de las preguntas y cada fila la respuesta escogida por los estudiantes encuestados.

Posteriormente, los datos fueron transferidos al software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Science) para realizar un análisis descriptivo de variables, con el fin de resumir la información obtenida de los participantes y así, determinar la frecuencia con qué contestaban cada uno de los niveles de las preguntas y el porcentaje que este representaba.

#### 3.7.2 Análisis cualitativo

*Entrevistas y trabajos de los estudiantes.* En una primera etapa, las entrevistas se transcribieron y se archivaron separadamente en documentos de Word, mientras que cada uno de los trabajos de los participantes, fue descargado de la página de almacenamiento dropbox.com y archivado en carpetas magnéticas de acuerdo al orden de su elaboración para su posterior análisis y consulta.

Luego, teniendo en cuenta los pasos que propone la teoría fundamentada, la cual sugiere, que a través de la lectura, análisis y comparación de los datos que arrojan los diferentes instrumentos, emergen las categorías (Glasser & Strauss, 1967, citados en



Lichtman, 2006), las entrevistas, los trabajos y las respuestas de las preguntas abiertas de la encuesta, fueron leídas y releídas para identificar características, temas comunes o códigos entre ellas. Para lograr esto, se utilizaron memos hechos en Excel, donde se reflexionaba sobre los códigos que iban emergiendo. Al mismo tiempo, los códigos o temas similares eran marcados con un color específico, lo que permitió reconocer más fácilmente los puntos en común.

Tan pronto se identificaron los temas similares, estos fueron relacionados entre ellos mismos utilizando una tabla hecha en Excel, la cual permitía organizar y clasificar los códigos o temas similares; es decir, se llevó a cabo una codificación axial que finalmente permitió la creación de las categorías.

### **3.8 Triangulación de datos**

Dos tipos de triangulación se llevaron a cabo, teniendo en cuenta que se utilizaron instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo. Por un lado, se realizó una triangulación de métodos entre los resultados encontrados en las respuestas de las preguntas de selección de la encuesta y las respuestas de la entrevista. Como sugiere Patton (2002), esto se hizo con el fin de verificar la consistencia y contrastar los resultados encontrados en los dos instrumentos y así, soportar y dar mayor validez a los resultados encontrados que dan respuesta a la pregunta número dos y tres de esta investigación.

Asimismo, se efectuó una triangulación de datos cualitativos, con el fin de cotejar la información, comparar respuestas y verificar la información escrita (Patton, 2002). Esto permitió contestar la primera pregunta de investigación, y así determinar la primera categoría, la cual se enfoca en las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación por parejas.

Para crear esta categoría, se tuvo en cuenta las respuestas de las entrevistas y las respuestas abiertas de las encuestas, de los cuales surgieron percepciones desde distintos ángulos:

- Generación de un aprendizaje cooperativo
- Proceso de reflexión y auto aprendizaje sobre lo escrito
- Autonomía para incluir o no los comentarios y aceptación de los comentarios

Adicionalmente, este tipo de triangulación fue empleada para contestar la pregunta número dos, relacionada a los aspectos de la matriz de evaluación en los cuales se enfocan los estudiantes durante la retroalimentación. Para esto, se tuvo en cuenta los comentarios hechos a los textos y los testimonios recogidos durante las entrevistas.

Estos aspectos fueron:

- Uso del lenguaje
- Aspectos mecánicos tales como el uso de mayúsculas, ortografía y puntuación
- Uso del vocabulario
- Contenido del escrito
- Formato del escrito

Finalmente, la triangulación de datos cualitativos, fue empleada para responder la pregunta número tres sobre las diferencias halladas entre la retroalimentación por parejas realizada a través del computador y lápiz. Estas diferencias fueron encontradas en las respuestas de la entrevista y las preguntas abiertas de la encuesta. Tres diferencias se lograron determinar:

- Tiempo empleado para la retroalimentación
- Comunicación con el compañero
- Ventajas y desventajas del uso de la tecnología en la retroalimentación

### **3.9 Validez**

Para asignar credibilidad a este estudio se utilizaron estrategias tanto de estudios cuantitativos como cualitativos. De esta forma, como parte de la credibilidad de estudios cualitativos fueron empleados la reflexión, la triangulación de métodos y de datos cualitativos. Mientras que de los estudios cuantitativos se utilizaron algunas tendencias de la validez interna, tales como el pilotaje de los instrumentos y el tiempo del estudio para dar validez al estudio.

En cuanto a la reflexión, esta fue utilizada no como instrumento de recolección de datos, sino como método para analizar y reflexionar de manera crítica sobre el proceso de investigación y la información encontrada en los instrumentos de recolección de datos; esto permitió replantear y reevaluar algunas de las preguntas del estudio, la entrevista y la encuesta.

Por su parte, las encuestas y entrevistas fueron piloteadas una semana antes de su aplicación, con estudiantes que no hicieron parte de la entrevista o no iban a contestar la encuesta.

A partir de la experiencia del pilotaje de los dos instrumentos, se reformularon, reorganizaron o eliminaron algunas de las preguntas que hacían parte de ellos, esto con el fin de garantizar que recogieran la información requerida y contestaran las preguntas de investigación planteadas.

La matriz de evaluación también fue piloteada, esto para garantizar que los estudiantes conocieran cada uno de los aspectos a evaluar, y para que ellos se familiarizaran con los códigos que utilizarían para marcar los errores en el texto.

Se realizaron dos sesiones de entrenamiento, una en clase y otra vía correo electrónico, en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de familiarizarse con la matriz, de utilizar los códigos establecidos para marcar errores y de conocer el proceso de envío de

textos y retroalimentaciones a través de la plataforma virtual dropbox.com. Para dar mayor soporte a este proceso, una presentación en PowerPoint fue enviada a los estudiantes; la cual indicaba cada uno de los pasos que ellos debían seguir para evaluar el trabajo del compañero y de esta manera garantizar el correcto proceso de evaluación y retroalimentación (ver anexo 5).

### **3.10 Ética**

Para garantizar que este estudio fuera ético, al inicio del bimestre académico se organizó una charla con los estudiantes, donde se les informó sobre el estudio que se llevaría a cabo, las actividades que ellos realizarían y los beneficios que el estudio tendría en su proceso de aprendizaje de escritura en lengua extranjera (ver anexo 6).

Además de la charla, a los padres de familia les fue enviada una carta solicitándoles su consentimiento, para que sus hijos participaran en el estudio. Allí informándoles sobre el objetivo de la investigación y el rol que los estudiantes tendrían en ella.

Este consentimiento fue pasivo, y por lo tanto aquellos padres de familia que devolvieran la carta, significaba que no permitían la participación de sus hijos en el estudio; por el contrario aquellos estudiantes que sí deseaban participar, se les garantizaba que la información obtenida sería utilizada únicamente en esta investigación y sus nombres no serían mencionados en ningún momento.

### **3.11 Cronograma de actividades**

La tabla No. 3 muestra el desarrollo de las actividades durante un periodo de nueve meses, en dónde se llevó a cabo el diseño, aplicación y análisis de los tres instrumentos descritos anteriormente.

<b>Actividad</b>	<b>Fecha</b>
Diseño de encuesta información de los participantes	Julio 21-23 /2010
Diseño de matrices de evaluación para los textos escritos	Julio 26-29 / 2010
Charla informativa sobre el trabajo de investigación	Julio 31/ 2010
Envío de consentimientos informados a los padres de familia	Julio 31/ 2010
Pilotaje de encuesta y aplicación	Agosto 7- 14 / 2010
Pilotaje y taller de matriz de evaluación y retroalimentación	Agosto 21/ 2010
Taller cómo enviar y publicar los escritos	Agosto 22- 24/2010
Pilotaje retroalimentación, envío y publicación de un texto	Agosto 25-31/ 2010
Retroalimentación del primer texto por internet	Septiembre 1- 7 / 2010
Retroalimentación del segundo texto por internet	Septiembre 8- 14 /2010
Retroalimentación del tercer texto por internet	Sept 15- 21/ 2010
Retroalimentación del cuarto texto por internet	Sept22- 29/ 2010
Retroalimentación del primer texto de forma escrita	Octubre 3- 8/2010
Retroalimentación del segundo texto de forma escrita	Octubre 10-15/2010
Retroalimentación del tercer texto de forma escrita	Octubre 17-22/2010
Retroalimentación del cuarto texto de forma escrita	Octubre 24-29/2010
Análisis de textos	Sept 15- Dic 30/ 2010
Diseño de entrevistas y encuestas	Octubre 1-9 /2010
Pilotaje de entrevistas	Octubre 16/ 2010
Pilotaje de encuestas	Octubre 23/ 2010
Aplicación de entrevistas	Noviembre 6/2010
Aplicación de encuestas	Noviembre 13/ 2010
Transcripción de entrevistas	Enero 2011
Tabulación y digitación de encuestas	Febrero 4-5/ 2011
Análisis de entrevistas	Febrero 6-11/ 2011
Análisis de encuestas	Febrero 12-18/ 2011
Triangulación de datos	Feb 19-Mar 31/2011

Tabla 3  
Cronograma de actividades

## **CAPÍTULO 4: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN**

A continuación, serán presentados los hallazgos que resultaron del análisis de la información y la triangulación de datos. Además, se mostrará las interpretaciones hechas de los datos y su relación con estudios previos realizados en el mismo campo.

### **4.1 Percepciones sobre la retroalimentación**

Para este estudio, las percepciones se definen como las apreciaciones identificadas del proceso de retroalimentación por parejas. Al reconocer las percepciones, se entienden los procesos presentes en la retroalimentación y cómo estos ayudan en el aprendizaje de escritura en lenguas extranjeras. Para lograr identificarlas y responder la primera pregunta de investigación, el análisis realizado a la entrevista, las encuestas y los escritos revelaron que la retroalimentación se podría percibir como procesos de cooperación, reflexión y autonomía.

#### *4.1.1 Cooperación durante la retroalimentación*

La cooperación en este estudio se entiende como la ayuda que cada participante brinda a su compañero durante la retroalimentación, para que este alcance las planteadas de la actividad. Es vital entender cómo los comentarios, la evaluación y el conocimiento de cada estudiante, ayudan a identificar las fortalezas propias y del otro, y cómo contribuyen a mejorar la habilidad de escritura en lenguas extranjeras.

La gran mayoría de los estudiantes manifestaron, que el evaluar y comentar el trabajo hecho por otro estudiante del mismo salón de clase, les ayudó a identificar errores que ellos mismos y los compañeros cometían. Uno de estos casos, fue identificado durante la entrevista hecha a Lucia Delgadillo, quién aseguró, que el leer los comentarios dados a sus escritos, la llevó a ser consciente de las debilidades que tenía al escribir y que no había identificado y no lo habría hecho, de no ser por las correcciones marcadas; “si

porque digamos hay algunos errores que uno no sabía pero ella los veía y uno quedaba como que ¿en serio? entonces”.

Por un lado, esta respuesta sugiere que la evaluación de los textos, podría entenderse cómo un proceso recíproco, en donde las dos personas involucradas aprenden con base en la evaluación del texto y la identificación de los errores del compañero.

Esta apreciación también fue observada por Mei y Savignon (2007) y Tsui y Ng (2000), quienes encontraron que sus participantes aprendieron uno del otro y fueron más conscientes de los errores cometidos, aunque resalta principalmente que esto se dio a través del dialogo con el compañero mas que comentar el texto.

Por otro lado, la respuesta de Lucía mencionada anteriormente sugiere que cuando el evaluador identifica un error en el texto del cual el evaluado no era consciente, esto podría ayudar al estudiante evaluado a no volver a cometer el mismo error, ya que tendría en cuenta y memorizaría la forma correcta. Este resultado concuerda con la afirmación de Min (2005), quien sugiere que la cooperación ayuda a mejorar y aumentar el nivel de competencia de los estudiantes, ya que ayuda al compañero a ser consciente de los errores y a elaborar mejores escritos.

Adicionalmente, durante las entrevistas y encuestas se encontró, que durante el proceso de ayudar al compañero en la elaboración de textos de mejor calidad, los evaluadores encontraban el espacio para verificar el conocimiento de lengua extranjera de sus compañeros y propia.

Un ejemplo de esto, fue la respuesta de Giovanni Pinzón a la pregunta de la encuesta de cómo le pareció la experiencia de evaluar al compañero, este respondió que “buena me gustó porque uno aprende a encontrar errores de los demás”.

Esta respuesta sugiere que Giovanni intentó colocar a prueba su conocimiento de la lengua para identificar los errores en el proceso de ayudar a su compañero.

Adicionalmente, y como sugiere Nicol y Macfarlane (2006), la respuesta de Giovanni despertó sus habilidades de juzgamiento, las cuales aparecen cuando se trabaja de manera colaborativa.

Por otro lado, las sugerencias mencionadas en los comentarios, también ayudaron a los evaluados a corregir y mejorar sus escritos. Por ejemplo, cuando en la encuesta se le preguntó a Lucía Delgadillo, sobre los beneficios de recibir comentarios del compañero, ella respondió “aprendimos y nos dábamos consejos para mejorar”.

Esto podría indicar, que no solo resaltar el error ayudaría a mejorar en el proceso de escritura, sino que también los comentarios podrían contribuir a reconocer los problemas del texto, y posibles formas de resolver el inconveniente.

Aunque los estudiantes reconocen el gran aporte que hacen los comentarios y sugerencias de sus compañeros en su proceso de aprendizaje de escritura, en algunos comentarios se encontró, que las sugerencias eran muy generales, ya que solo mencionaban el criterio de la matriz de evaluación que debería el alumno mejorar, sin especificar exactamente se debía corregir o que se debería hacer para mejorar.

Este fue el caso de Patricia Murcia quién al evaluar el texto No. 3 de Clara Gómez comentó “I advise you that improve you vocabulary, grammar, format, length, punctuation and spelling though you have improved the content.” (“Te sugiero que debes mejorar tu vocabulario, gramática, formato, longitud, puntuación y ortografía aunque has mejorado en el contenido”).

Este tipo de comentarios, tal vez ayudaron poco al estudiante evaluado, ya que la información brindada era muy general y no especificaba el problema en los criterios mencionados; como resultado, la cooperación que brindaba el evaluador era mínima y posiblemente el aprendizaje solo se generaba de la persona que lo evaluaba. A esta misma conclusión, llegaron Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010),



quienes también encontraron, que cooperar con el aprendizaje del compañero se daba cuando los comentarios eran justificados o ejemplificados.

Es decir, que mencionar un aspecto de la evaluación que tiene dificultades no sería suficiente para ayudar en el proceso de aprendizaje; se debería guiar y promover una retroalimentación más amplia y profunda dónde se brindara la mayor cantidad de información posible de manera clara y ejemplificada. Se podría concluir, que la cooperación dentro de la retroalimentación por parejas, de alguna manera, contribuye al proceso de aprendizaje mutuo, ya que ayuda a los estudiantes a reconocer sus propios errores y el de los otros, a través del diálogo y los comentarios que se puedan generar.

Sin embargo, para que esta cooperación sea beneficiosa para el evaluador y evaluado, los comentarios deberían ser un poco más específicos.

#### *4.1.2 Reflexión y conciencia a partir de los errores*

La reflexión para este estudio se define, como el proceso de concienciación de las falencias y fortalezas en escritura, que se genera a partir de la lectura y retroalimentación de los textos propios y de los compañeros. Este proceso de reflexión es importante entender, ya que permite aclarar como la elaboración y lectura de los comentarios, códigos y matrices de evaluación llevaron a los evaluados y evaluadores a reconocer y ser conscientes de lo que escribían.

Un primer momento de reflexión se generó, cuando el estudiante al momento de elaborar los textos, analizaba y reflexionaba sobre cada uno de los aspectos que hacían parte del escrito. Por ejemplo, Giovanni Pinzón afirmó en la entrevista que “...ya no escribo así a las carreras si no, o sea pienso cuando hay coma, ya sé cuándo tiene que ir una coma, cuando tiene que ir un punto”.

Este comentario sugeriría, que una vez la retroalimentación era recibida, el estudiante posiblemente iniciaba un proceso de reflexión sobre lo que escribía, cómo lo escribía y

los signos de puntuación que utilizaba, con el fin de no cometer el mismo error o tener ambigüedades nuevamente.

Este hallazgo coincidió con los resultados del estudio de Li (2009), quién también encontró, que durante el proceso de elaboración de los textos, los estudiantes reflexionaban sobre lo que escribía, partiendo de los comentarios hechos y la nota dada a escritos anteriores.

Un segundo momento de reflexión, se dio en el instante en el que los estudiantes leían la nota asignada a cada uno de criterios del formato de evaluación; Este momento de reflexión fue mencionado en la entrevista realizada a Lucía Delgadillo quién afirmó:

“Sí eso ayuda muchísimo, porque ya pues, te determinas más, te lo vuelves a leer una y otra vez para ver porque está el error así. .... el formato que ella me mandaba y además el uso del lenguaje cuando me ponía digamos me ponía 3 entonces ya me tocaba mirar detenidamente en que”.

Se podría inferir, que la nota dada a cada criterio de la matriz, posiblemente llevaba al estudiante a releer el texto, revisar los códigos o comentarios realizados para entender el por qué de la nota asignada y determinar si existía coherencia entre esta y los comentarios y códigos.

De acuerdo a Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010), este tipo de reflexión se da, ya que los estudiantes no están totalmente seguros que la retroalimentación del compañero sea correcta, y por lo tanto, buscan estrategias para corroborar la información dada.

Dentro de estas estrategias, Yang (2010) propone, que los estudiantes durante el proceso de reflexión, releen, monitorean, evalúan y revisan la información dada por el compañero para así resolver las dudas y problemas que se puedan presentar durante la retroalimentación.

Un tercer momento de reflexión surgió, cuando el estudiante asumía el rol de evaluado, ya que a partir de los errores que le marcaban o los comentarios que le hacían, este reflexionaba sobre su el conocimiento que tenía de la segunda lengua.

Por ejemplo, Camila Martínez en la entrevista mencionó que le retroalimentación fue muy útil para ella, “porque uno se ve muchos errores, no sé cómo sí yo sabía esto, siempre es como para tenerlo en cuenta”. Esto podría indicar, que la retroalimentación por parejas posiblemente ayudó a los estudiantes a ser más conscientes de sus debilidades y a pensar en posibles formas de superarlas.

Este hallazgo, coincide con los resultados de las investigaciones realizadas por Li (2009), Liu y Sadler (2003), Tsui y Ng (2000), Tzui (2004) y Yang (2010) cuyos participantes comentaron también que tuvieron la oportunidad de identificar sus debilidades y fortalezas, cuando otra persona comentaba sobre lo que ellos escribían, lo cual les ayudó a mejorar su desempeño y la calidad de sus trabajos.

Un cuarto momento de reflexión aparecía, cuando el estudiante asumía el rol de evaluador, ya que para colocar el código que correspondía a cierto tipo de error y asignar la nota en el criterio correspondiente, debía reflexionar sobre el tipo y categoría del error cometido.

Una muestra de esto fue la respuesta de Juan Molina, a la pregunta de la entrevista sobre cómo evaluaba los diferentes criterios de la matriz de evaluación, él declaró que “empezaba a mirar primero leía y luego empezaba a sacar error por error y miraba cómo podía nombrarlos, ¿sí me entiendes? Wrong Word todo eso”. Esto indicaría que el alumno tal vez reflexionaba sobre cuál sería el tipo de falta para así poder señalar y evaluar correctamente al compañero.

Esta reflexión posiblemente implicaba procesos de pensamiento complejos ya que debía tener en cuenta todos los aspectos que hacen parte del lenguaje, y además, los criterios

que se solicitaba evaluar en la matriz de evaluación. En esta parte, era fundamental la manera cómo el estudiante decidía evaluar el texto.

De acuerdo a los resultados de la encuesta, el 40% de los alumnos frecuentemente evaluaban todos los aspectos que se solicitaban al mismo tiempo, mientras que solo el 15% lo hacía siempre de manera separada.

Estos resultados sugerirían, que la evaluación del texto se hacía generalmente en una sola lectura y luego revisaban el tipo de códigos utilizados para asignar una nota a los criterios de la matriz de evaluación. Sin embargo, el evaluar todos los criterios en una sola lectura, podría llevar a que estudiante pasara por alto algunos errores del texto.

Otro momento de reflexión del estudiante como evaluador, era cuando el alumno reflexionaba sobre el significado y uso de los códigos utilizados para marcar los errores del escrito.

Una muestra de esto, fue la respuesta de Patricia Murcia, quién aseveró, que al evaluar y retroalimentar los escritos de su compañera, ella fue consciente del significado de los códigos, que conocía previamente, pero no tenía claro su uso o significado:

“Digamos uno en el colegio a uno le ponían eso, eso simbolitos, a uno digamos, yo hice muchos escritos en el colegio y la profesora le colocaba a uno esos simbolitos pero uno no sabía bien, y ella si lo explico pero por ahí una... entonces así uno conoce más que significa cada símbolo”.

Esta afirmación sugeriría, que la retroalimentación posiblemente ayudó a los estudiantes a aclarar y familiarizarse un poco más con los códigos utilizados, y por lo tanto, a entender sus propios errores.

Este hallazgo coincide con las afirmaciones de Krause, Stark y Mandl (2009) y Yang (2010), quienes sugieren que la retroalimentación por parejas lleva a los estudiantes a

elaborar procesos de reflexión profundos, en este caso a entender el significado del código colocado en los errores y analizar la manera adecuada de corregir el error.

Es decir, que el proceso de reflexión no solo se enfocó en analizar lo que el otro escribía sino en examinar detenidamente la razón de los comentarios y las posibles soluciones para corregir los errores cometidos.

#### *4.1.3 Aceptación y autonomía*

En este estudio, aceptación y autonomía se refieren a la capacidad de decisión de cada participante, para tener en cuenta las recomendaciones hechas por el compañero e incluirlas en las correcciones de los escritos o en nuevos textos.

Es importante analizar estos aspectos durante la retroalimentación por parejas, ya que se hace necesario determinar qué tanto los alumnos confían en la revisión hecha por el compañero y las razones por las cuales ellos deciden incluir un comentario o una corrección en sus textos.

Por un lado, los datos sugieren que gran parte de la retroalimentación fue tomada en cuenta, ya fuera en la corrección del texto o en los siguientes escritos que se produjeran.

De acuerdo a las respuestas de la encuesta, los estudiantes percibían que la retroalimentación dada era acertada y justa, tanto en los aspectos que estaban bien, como en aquellos en donde se debía mejorar. Por ejemplo, Paola Ruiz indicó, que el evaluador “tiene la razón con esos comentarios” y Lucrecia Fandiño comentó que “si tenía algún error lo acepto”.

Estas respuestas sugerirían, que los estudiantes consideraban que su compañero hacía comentarios acertados, que le ayudaban a mejorar lo escrito, lo cual indicaría que posiblemente los evaluados consideraban que su evaluador poseía el conocimiento suficiente y apropiado para evaluar y retroalimentar los textos.

De igual manera, Sullivan y Pratt (1996), encontraron que la gran mayoría de los participantes en su estudio, aceptaban la revisión de sus compañeros, y adicionalmente, la encontraban muy útil para su proceso de aprendizaje. Este hallazgo coincide con los resultados de la investigación de Zhao (2010) y Schulz (2001), donde el 46% y el 56% de los participantes respectivamente, aceptaban la retroalimentación del compañero, ya que los estudiantes consideraban que los comentarios eran acertados y les ayudaban en su proceso de aprendizaje.

La aceptación de la retroalimentación, también se logró percibir en algunas de los textos corregidos. Por ejemplo, en el segundo texto elaborado por Patricia Murcia, su evaluador, Clara Gómez, señaló en el texto algunos problemas de puntuación y ortografía:

Hi Sara,

I spoke with George. I told you that he looks like his cousin\_\_ (**pn**) He will wear a green sweater and he will be **waitin** (**sp**) for you in the first entrance.

Don't **worry**

Emily

Hola Sara,

Hablé con Jorge. Yo te conté que él se parece a mi primo él usará un saco verde y él te estará esperando en la primera entrada.

No te preocupes

Emily

Al revisar el texto corregido, se observó que Patricia aceptó la retroalimentación dada y corrigió los errores marcados:

Hi Sara,

I spoke with George. I told you that he looks like his cousin. He will wear a

green sweater and he will be waiting for you in the first entrance.

Don't worry,

Hola Sara,

Hablé con Jorge. Yo te conté que él se parece a mi primo. él usará un saco verde y él te estará esperando en la primera entrada.

No te preocupes,

La corrección del texto podría indicar, por un lado, la aceptación de la retroalimentación del evaluador en los aspectos superficiales, ya que eran más sencillos de corregir; por otro lado, esta aceptación de las correcciones indicaría, que ellos confiaban en el conocimiento y en las capacidades de evaluar del compañero, como también sucedió en los trabajos realizados por Miaoa, Badge y Zhen (2006) y Sullivan y Pratt (1996) donde más de la mitad de los participantes consideraban útil los comentarios hechos por el compañero.

Esto significaría que a pesar de las dificultades presentadas, los estudiantes generalmente aceptan y reconocen la utilidad y el valor que la evaluación de otro compañero puede aportar a su trabajo.

Aunque los resultados mostraron que generalmente los estudiantes aceptaban e incluían la retroalimentación en sus textos, algunos estudiantes manifestaron que no estaban de acuerdo con la retroalimentación del compañero, ya que consideraban que sus evaluadores al estar al mismo nivel de conocimiento del evaluado, podían cometer errores.

Una muestra de esto, fue la respuesta de Patricia Murcia, quien en la encuesta respondió que “a veces los compañeros comenten errores al evaluar así que es mejor que en la mayoría los califique el profesor”. Esta respuesta podría indicar, que el

evaluado, a pesar de incluir algunas de las correcciones sugeridas, no confiaba plenamente en la retroalimentación que el compañero daba, ya que consideraba que este gozaba del mismo nivel de conocimiento, y por lo tanto, no tenía las herramientas necesarias para evaluar el texto, como sí las poseía el docente.

Esto se pudo corroborar, con la información encontrada en la encuesta, dónde a pesar que los estudiantes reconocían la utilidad de la retroalimentación del compañero, las respuestas revelaron que ellos preferían la retroalimentación fuera realizada por el profesor, ya que confiaban más en la evaluación y sugerencias que la docente daba a sus escritos.

Uno de los estudiantes que opinaba esto, era Julián Camelo quién comentó “me gustaría que las calificara la profesora para que los calificara bien”. Este tipo de respuestas sugieren, que los estudiantes identificaron cierto tipo de error en la retroalimentación recibida, lo cual generó algún grado de desconfianza, y como resultado, no tenían siempre en cuenta las recomendaciones dadas o simplemente, no consideraban que hubieran cometido un error donde lo señalaban.

Los resultados mencionados anteriormente, coinciden con los hallazgos del estudio de Zhang (1995), quien también encontró que sus participantes preferían la retroalimentación del docente, aunque no por la falta de confianza, sino por el mayor grado de efectividad que ellos consideraban tenía la retroalimentación del profesor.

Asimismo y como afirman también Nicol y Macfarlane (2006), el preferir al docente como la persona encargada de revisar los escritos, hace suponer, que los alumnos asumían que era este quién tenía el conocimiento apropiado para evaluar y el único capaz de hacerlo.

De igual manera, Strijbos, Narciss y Dünnebier (2010) sugieren que los estudiantes prefieren al docente debido a la experiencia que este tiene con la lengua, en evaluar y



enseñar. Sin embargo, aunque este sea más efectivo, Tsui y Ng (2000) y Zhao (2010) afirman, que la retroalimentación del docente se convierte en algo autoritario, ya que el profesor al tener el “conocimiento correcto” obliga a los estudiantes a realizar los cambios que este menciona.

Al parecer, los estudios muestran que los estudiantes prefieren este autoritarismo, el cual sería sinónimo de conocimiento, a la posibilidad de analizar la retroalimentación de un compañero y decidir si la corrección es apropiada o no.

Otra muestra de la no aceptación de la retroalimentación, se evidenció en las correcciones de algunos de los textos. Por ejemplo en el texto #2 elaborado por Pedro Fernández, el evaluador recomendaba mejorar el uso de los tiempos verbales y cambiar algunas palabras que no eran apropiadas:

Hi Daniela. (Pn)

I'm (T) happy when (WW) you'll arrive. Well my brother is very tall and he has blond hair. He'll wear black pants and a white polo shirt. He'll wait you in starbucks coffee.

Good look (WW)

Hola Daniela.

Estoy feliz cuando tú llegaras. Bien mi hermano es muy alto y él es rubio. Él usará pantalones negros y una camisa polo blanca. Él te esperará en café starbucks.

Buena mirada.

Sin embargo, al revisar la corrección se encontró que no se hizo ningún cambio al texto en algunos de los aspectos que se sugerían cambiar o mejorar:

Hi Daniela,

I'm happy when you'll arrive. Well my brother is very tall and he has blond

hair. He'll wear black pants and a white polo shirt. He'll wait you in starbucks coffee.

Good luck

Hola Daniela,

Estoy feliz cuando tú llegaras. Bien mi hermano es muy alto y él es rubio. Él usará pantalones negros y una camisa polo blanca. Él te esperará en café starbucks.

Buena suerte.

Esta aceptación parcial de la retroalimentación indicaría que los estudiantes posiblemente aceptaban más fácilmente los comentarios y marcaciones relacionadas con los aspectos superficiales, como se mencionó anteriormente, mientras que incluir correcciones de aspectos globales no eran tan sencillo, debido a la complejidad de estos aspectos y el análisis que se debía hacer para encontrar la manera de corregirlo.

El decidir el tipo de correcciones que se incluirían en el nuevo texto, muestra la autonomía que, mencionan Tsui y Ng (2000), poseen los estudiantes para corregir o no el texto cuando este es evaluado por un compañero, sin embargo considero que este nivel de autonomía requeriría conocimiento en todos los aspectos evaluados para poder tomar decisiones en todos y no centrarse en algunos de ellos como le sucedió a los estudiantes mencionados anteriormente.

Por último, la no aceptación de la retroalimentación, también se reflejó en algunos comentarios hechos por el evaluador, ya que a pesar de indicar continuamente un error, el escritor lo seguía cometiendo.

Este fue el caso de los comentarios que Patricia Murcia recibió de Clara Gómez; dónde esta última insistía en que debía mejorar en el uso de los signos de puntuación y mayúsculas, sin embargo continuó cometiendo el mismo error.

Por ejemplo, en el primer escrito Clara sugería “You must improve the punctuation and capitalization...” (“Debes mejorar el en puntuación y capitalización...”); en el segundo comentario nuevamente mencionaba y recalca que se habían cometidos errores en estos aspectos “Again, you must improve your punctuation, and capitalization...” (“Otra vez, tú debes mejorar tu puntuación y capitalización...”); y en el escrito #4 comentó nuevamente “you have improved in some of your problems but other persists, you must lend more attention” (“has mejorado en alguno de tus problemas pero otros persisten, debes prestar más atención”).

Por un lado, estos comentarios muestran, que Patricia a pesar de corregir algunos de los errores, continuaba con la misma dificultad. Esto indicaría que la aceptación de la evaluación llevada a cabo por un compañero, es un proceso el cual toma tiempo entender que es una persona con experiencia y conocimientos en la lengua que puede aportar de igual manera que el docente.

#### **4.2 Retroalimentación de los aspectos de la matriz de evaluación**

La retroalimentación de los aspectos de la matriz de evaluación se considera la información que los estudiantes dan sobre los aspectos de la matriz, con el fin de resaltar los aspectos positivos y negativos de los escritos. El conocer la manera como los estudiantes retroalimentan estos aspectos es relevante para este estudio, ya que ayuda a entender las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto al uso de la lengua y el desarrollo de textos, para tomar acciones y mejorar en aquellos aspectos que presentan mayores dificultades.

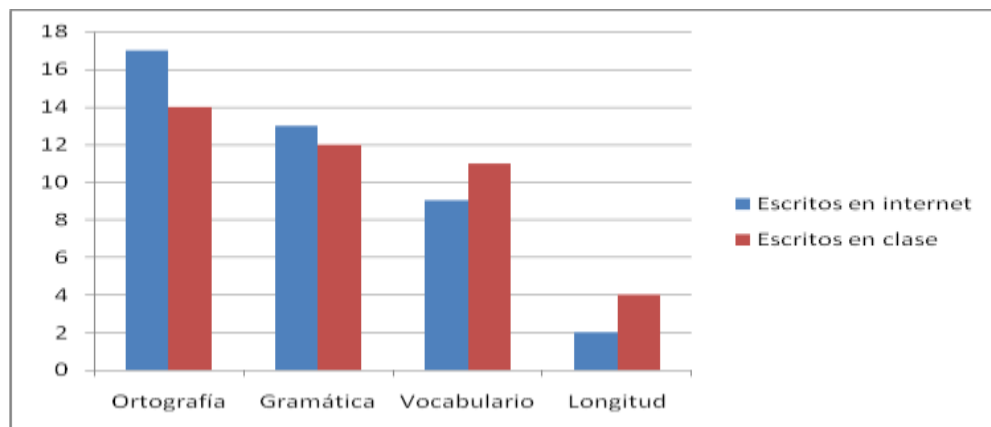
Al revisar los comentarios y códigos hechos a los textos, se encontró que los comentarios se enfocaban primordialmente en aspectos superficiales del texto, como también sucedió en los trabajos de Liu y Sadler (2003), Paulus (1999) y Song y Usaha (2009) y en una menos escala en los aspectos globales del texto.

#### 4.2.1 Retroalimentación de aspectos superficiales

Los aspectos superficiales se refieren a los criterios de la matriz de evaluación tales como la gramática, ortografía y vocabulario, los cuales reciben comentarios debido a las dificultades o al buen uso de estos.

Es importante reconocer cuáles de estos aspectos reciben mayor número de comentarios y marcaciones, con el objetivo de determinar cuáles de ellos son más sencillos de identificar, qué revisan exactamente de cada criterio y qué tipo de información brindan al compañero con relación a cada criterio criterio.

De acuerdo al número de comentarios y marcaciones hechas a los escritos, los estudiantes se enfocaron principalmente en revisar la ortografía, seguido por la gramática, el vocabulario y terminando con la longitud (ver gráfica 5). A continuación se hará una descripción detallada de lo que sucedió con tres de los criterios más evaluados.



Gráfica 5  
Número de comentarios a criterios locales

**a- Ortografía:** Este aspecto incluyó tres criterios de evaluación; el uso de mayúsculas, puntuación y escritura de las palabras. De acuerdo a los comentarios, los estudiantes revisaban y daban retroalimentación principalmente en el uso incorrecto de las letras mayúsculas y la escritura de las palabras.

Como lo muestra el comentario hecho al del texto #1 de Pedro Fernández; “Remember, always you must write “I” in the beginning of a sentence about you , and sometimes you forget to put punctuation, you should correct that, but I think that you did a good work” (“recuerda, siempre debes escribir “I” al principio de una oración acerca de ti, y algunas veces olvidas colocar puntuación, tu deberías corregir eso, pero pienso que tú hiciste un buen trabajo”).

Se hallaron comentarios los cuales especificaban el problema en el uso de mayúsculas, ya que era un error que marcaba el corrector de ortografía de Word o era evidente en los textos elaborados a lápiz. Seguramente este tipo de error, fue consecuencia de la falta de atención al digitar el texto, más que falta de conocimiento en el uso de mayúsculas.

A pesar que los comentarios daban cuenta de errores de ortografía de manera específica, existieron algunos comentarios, los cuales solo mencionaban el aspecto, sin aclarar o ejemplificar el error. Esto sucedió en el comentario del texto #3 de Juan Molina, “The text is almost perfect so be careful with the capital letter ...” (el texto es casi perfecto así que se cuidadoso con las letras mayúsculas...).

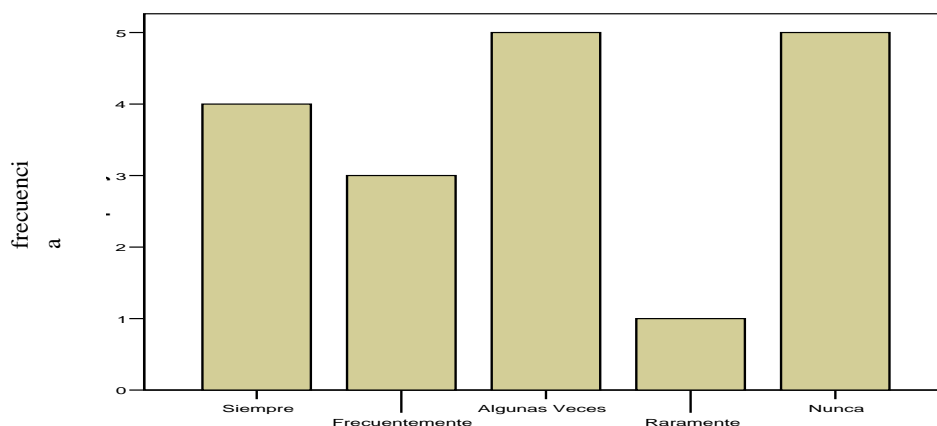
Esto muestra, que probablemente el evaluador asumió que el escritor podía identificar fácilmente el error, ya que consideraba que el estudiante conocía las reglas para el uso de mayúsculas y este tipo de error fue más por descuido que por desconocimiento de la regla.

Por otro lado, se encontró que los estudiantes se centraban en evaluar la correcta escritura de las palabras como el caso de Natalia Cuesta, Paulina Roa y Lucrecia Fandiño, quienes afirmaron que durante la retroalimentación se enfocaban especialmente en revisar que las palabras estuvieran bien escritas, con base en su propio conocimiento o en ocasiones en la consulta de otros recursos, como afirmó Camila Martínez “a veces consultaba el diccionario a mirar sí la palabra estaba bien escrita”.

Esta afirmación se logró corroborar con la encuesta ya que el 21% y el 26.3% de los estudiantes siempre o algunas veces consultaban el diccionario (ver gráfica No. 6). Esto indicaría que la mayoría de los estudiantes tenían dudas ya fuera sobre la escritura o el significado de alguna palabra y el recurso más cercano en casa o en salón de clase, que les podía ayudar a aclarar sus dudas, era el diccionario.

Al contrario de lo encontrado en esta investigación dónde el diccionario posiblemente ayudaba a esclarecer la escritura o el significado, Kubota (2001) halló, que los estudiantes encontraban dificultades al utilizar el diccionario ya que este les daba varios significados y ellos no sabían cual era el apropiado o el correcto.

Es decir que el diccionario ayuda en el proceso de evaluación, sin embargo se requiere un análisis profundo del significado para saber el correcto.



Gráfica 6  
Frecuencia con que consultan el diccionario

Aunque los comentarios a los textos mencionaban dificultades o mejoras con relación a la ortografía, al analizar la nota y los errores marcados, se halló, que en algunos casos no había relación entre el comentario, los códigos y la nota de la matriz de evaluación.

Un caso de estos fue el texto #3 elaborado por Paulina Roa, cuyo evaluador, aunque mencionó en el comentario mejorar en el uso de las mayúsculas “I can see you’re having problems with the capitalization again...” (puedo ver que estás teniendo

problemas con la capitalización otra vez...), en el texto no marcó este tipo de error, como se puede apreciar a continuación:

“I am going to go to a centro chia shop,i am going to visit tennis and gef shops, so i will go to buy some jeans and shirts and also hats, i am coming back at six oclock, so see you later.” (“Voy a ir a centro chia.yo voy a visitar tenis y tiendas de regalos, así yo iré a comprar algunos jeans y camisetas y también sombreros, yo vuelvo a las seis, así que nos vemos más tarde”).

Este hallazgo muestra que el evaluador era consciente de los errores que tenía el texto en el uso de las mayúsculas. Sin embargo, la posible falta de una lectura detallada de los niveles de este criterio de evaluación, provocó que mencionara el error pero no le diera el puntaje adecuado a este criterio.

Un segundo aspecto de la ortografía que los estudiantes revisaban, era la correcta escritura de las palabras. Por ejemplo, en los textos de Jaime Mateus su evaluador, Daniel Álvarez, comentó en varias ocasiones algunas las dificultades que Jaime tenía en la escritura de las palabras:

In this writing Jaime has few errors that in past writings are similar, the errors are most in spelling so I suggest you that practice in this topic. All writings are good but if you practice more in spelling you can do it better

En este escrito Jaime tiene pocos errores que es pasados escritos eran similares, los errores son más que todo en ortografía así sugiero que tu practiques en este tema. Todos los escritos son buenos pero si practicas más la escritura de las palabras lo puedes hacer mejor.

Por una lado, esta dificultad de los estudiantes en la escritura de palabras podría estar relacionada a que los estudiantes transfieren el conocimiento que tienen de la ortografía del español, para escribir las palabras en inglés, teniendo en cuenta que el Español tiene

una mayor correspondencia entre sonido y grafema, mientras que en inglés es menos sistemático la correspondencia entre grafema y sonido (Kendra y Wang, 2008). Sin embargo, este tipo de errores también se podría atribuir a una posible falta de atención y revisión cuando se escriben las palabras, especialmente, cuando se escribe el texto en computador, ya que puede digitar la letra incorrecta y no darse cuenta, a pesar que programas como Word, facilitan la identificación de este tipo de errores.

Por otro lado, la facilidad del evaluador para identificar este tipo de errores, podría ser gracias a los medios que utiliza para evaluar. En el caso del uso de Word, como se mencionó anteriormente, y como afirma Lee (2004), esta herramienta posiblemente ayuda en el proceso de revisión y corrección de textos, ya que tiene la capacidad de reconocer estos errores superficiales.

***b- Uso del lenguaje:*** Los alumnos se enfocaron en dos aspectos especialmente al evaluar este criterio. El primero, se centró en evaluar el uso de los tiempos verbales, como sucedió en el trabajo de Ferreis y Roberts (2001) donde sus participantes también se enfocaron en este tipo de error. Por ejemplo, en el texto #5 de Camila Martínez, su evaluador explicó, de manera detallada, el error cometido en el pasado continuo “when you use the auxiliary "was" remember that you must add "ing" at the end of the word ...” (“cuando tu usas el auxiliar “was” recuerda que debes añadir “ing” al final de la palabra”).

Esta explicación detallada, podría indicar la experiencia que el evaluador tiene con la lengua y el amplio conocimiento que tiene de las estructuras gramaticales en inglés, lo cual facilitaría la corrección de los textos.

A la misma conclusión llegó Chandler (2003) y Lee (1997), quienes aseguran que la efectividad de la retroalimentación se centra en el conocimiento que los estudiantes tengan de la lengua, ya que, no solo reconocen y explican el error cometido, sino que



utilizan los códigos de manera apropiada lo cual promueve una corrección altamente efectiva.

Aunque la mayoría de los estudiantes podían identificar errores de tipo gramatical, algunos de ellos, se limitaban a decir que tenía problemas en este criterio sin dar mayor explicación, como en el caso de Julián Camelo , donde su evaluador comentó “you have to be careful with the times” (“Tienes que ser cuidadoso con los tiempos”), y aunque en el texto señaló el error .... I haven’t could return you the CD... (Texto #5) (...yo no he podido devolverte el CD...) el estudiante intentó corregirlo, sin embargo el error continuo; I couldn’t have return (Yo no podía haberlo devolver). Esto evidencia, que el evaluador identifica los errores gramaticales en el texto, y se lo hace saber al compañero, aunque no brinda mayor explicación del tipo de error cometido.

Sin embargo, para el estudiante evaluado, el comentario no fue suficiente, ya que aunque intentó hacer la corrección gramatical sugerida por su evaluador, no logró hacerlo efectivamente. El mismo hallazgo hicieron Cho y MacArthur (2010) y Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, y Struyven (2010), quienes en sus estudios, encontraron que los estudiantes quienes recibieron comentarios más profundos y elaborados llegaron corregir los textos.

Aunque la mayoría de los estudiantes lograban identificar y mencionar de manera general o específica, el error cometido con el uso de los tiempos verbales, al revisar los textos, se encontró que algunos evaluadores no tuvieron en cuenta este aspecto, a pesar de ser evidente el problema de tiempos como en el caso del texto # 6 elaborado por Jaime Mateus, quién escribió “...I arrive at 8 I think if the supermarket...” (...”yo llego a las 8 yo pienso que sí el supermercado...”)

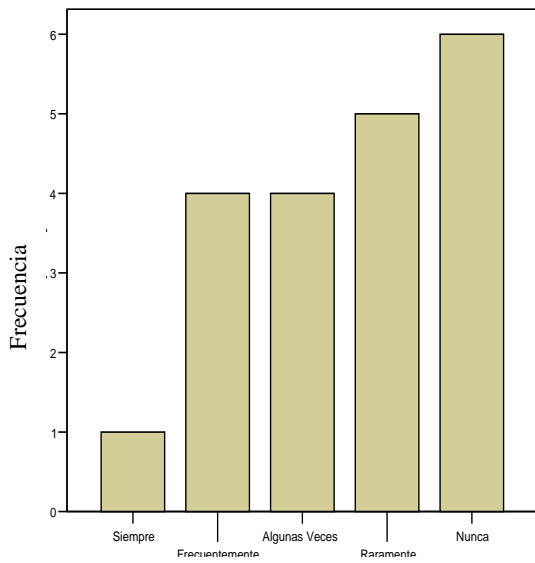
Esto demostraría algún tipo de falencia que los estudiantes tienen en el uso de los tiempos verbales dentro de un contexto, ya que, a pesar de conocer la estructura, aún

tienen algunos problemas para reconocer la función comunicativa de los mismos. A la misma conclusión llegaron Kubota (2001) y Lee (1997) quienes encontraron que era bastante difícil para los estudiantes identificar errores en las formas verbales a pesar que la mayor parte del tiempo el docente se enfocaba en revisar que estos estuvieran bien, debido a que se debe revisar todo el contexto de la oración para saber si hay algún problema o no.

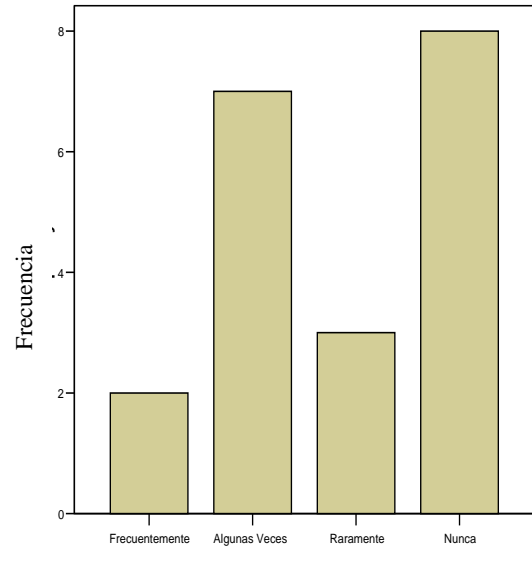
La falta de efectividad al identificar o corregir este tipo de errores podría ser también consecuencia de no recurrir a recursos adicionales que les ayudaran a confirmar o revisar dónde habían posibles errores.

La encuesta reveló, que del total de los veinte estudiantes solo dos consultaban frecuentemente un libro para aclarar dudas sobre aspectos gramaticales y solo uno consultó internet, mientras que cinco de los alumnos preguntaron a la docente de la clase sobre estructuras del lenguaje. (ver gráficas 7,8 y 9).

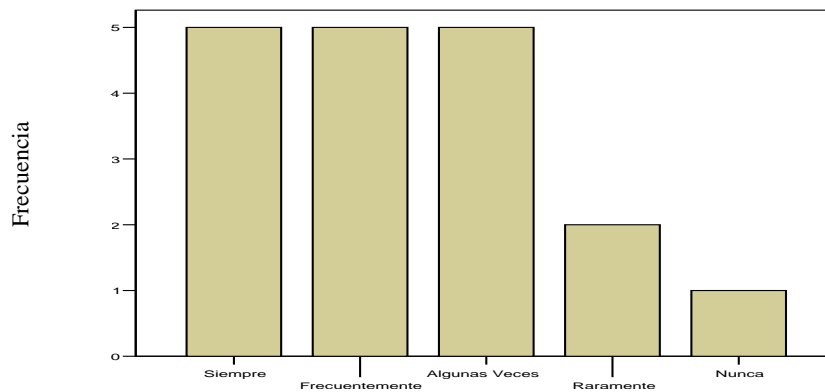
Esta información se logró corroborar en las entrevistas, ya que como Camila Martínez aseguró “en muy pocas veces consultaba la internet cuando se le preguntó cómo evaluaba la gramática, este contestó que evaluaba con base en su propio conocimiento. Esto mostraría que los alumnos utilizaban su propio conocimiento del lenguaje como principal herramienta de evaluación y en muy pocos casos consultaban los recursos que tenían a su disposición como internet y la docente que les brindaran mayor seguridad para llevar a cabo una evaluación más acertada.



Gráfica 7  
No. de consultas en internet



Gráfica 8  
No. consultas en libros



Gráfica 9  
No. de consulta al docente

El segundo aspecto del uso de lenguaje en que enfocaron los evaluadores, fue la organización de las oraciones. Ellos revisaron que las palabras que hacían parte de una oración estuvieran en el lugar correcto. Aunque los estudiantes eran capaces de identificar este tipo de error y era mencionado en los comentarios, los evaluadores no eran muy específicos del por qué este tipo.

Por ejemplo en los comentarios recibidos por Patricia Murcia “you should pay attention ... and word order” (“deberías colocar atención ... y al orden de las palabras”), este solo indicó el aspecto, el evaluador no mencionó o sugirió sobre cómo se debería reorganizar la oración. Un resultado similar encontró Ferreis y Roberts (2001) ya que sus participantes no eran muy exitosos al revisar o editar errores de organización dentro de las oraciones.

**c- Vocabulario:** En los comentarios hechos por los estudiantes a los textos de sus compañeros, se encontró que se centraban en verificar el significado de las palabras y en el uso apropiado de estas. Por un lado, los estudiantes sugerían a sus compañeros revisar el significado de las palabras que escribían, ya que estas eran incorrectas y no concordaban con la intención del texto.

Este fue el caso del texto #2 de Pedro Fernández cuyo evaluador comentó “... also you had a mistake at the end, you shouldn’t confuse “look” with “luck”...” (“...tú también tenías un error al final, no deberías confundir “mirar” con “suerte”...”).

Este hallazgo fue corroborado durante las entrevistas, como en el caso Jaime Mateus, quién afirmó, que al momento de evaluar el criterio de vocabulario revisaba “...de pronto sí usaba una palabra mal” o como comentó Lucia Delgadillo “...siempre como que utilizara, que utilice bien el vocabulario, que tenga nuevas palabras...”.

Esto indicaría que seguramente el evaluador revisaba el significado de las palabras, con el fin que estas concordaran con el contexto dónde eran utilizadas. Aunque esta revisión se hacía inicialmente con el conocimiento propio, la encuesta y la entrevista revelaron que ellos generalmente consultaban otros recursos para verificar o encontrar el significado de algunas palabras.

Por ejemplo, Camila Martínez contestó “...sí digamos que había algo que, una palabra o algo así entonces la buscaba”; es decir que, posiblemente no solo utilizaba su conocimiento para verificar el significado y uso apropiado de algunos léxicos, sino que se remitía a otras fuentes para buscar el significado. A esta misma conclusión llegó Kubota (2001), cuyos resultados mostraron que los estudiantes se remitían al diccionario como principal recurso para verificar el significado de algunas palabras.

La información encontrada en la encuesta también sugiere, que otros recursos eran utilizados por los estudiantes para evaluar este criterio. Los resultados arrojaron que el 42% de los encuestados, alguna vez consultaron internet, el 36% frecuentemente consultaban el diccionario y el 41% algunas veces consultaba a la docente para aclarar o consultar el significado de algunas palabras.

Esto demostraría que aunque no todo el tiempo buscaban los léxicos desconocidos, a diferencia de los aspectos gramaticales dónde ellos ocasionalmente consultaban internet o libros, la evaluación del vocabulario iba más allá del conocimiento propio, probablemente porque era más sencillo y tomaba menos tiempo consultar un diccionario o un libro para verificar el significado, que revisar si la estructura gramatical era la correcta.

#### *4.2.2 Retroalimentación sobre aspectos globales*

Este tipo de retroalimentación se refiere, a la evaluación de aquellos aspectos de la matriz de evaluación los cuales necesitan un análisis más profundo, ya que no son posibles observar a primera vista en el texto, tales como el contenido y el formato. Es importante analizar la evaluación de estos criterios durante la retroalimentación, con el fin de determinar, si los estudiantes revisan los textos más allá de las palabras que ellos ven a primera vista, y comparar, si le dan el mismo énfasis que a la evaluación de los aspectos superficiales.

Sí bien el contenido, el cual se refiere a la información del texto solicitada por parte del profesor, y el formato, el cual se considera las partes que componen un texto, son elementos esenciales de un texto, estos no recibieron la misma cantidad de comentarios que los aspectos locales (ver gráfica No. 10). Este escaso enfoque a estos criterios también sucedió en los estudios de Liu y Sadler (2003) y Tsui y Ng (2000) cuyos participantes comentaban poco sobre el contenido y el formato del texto.

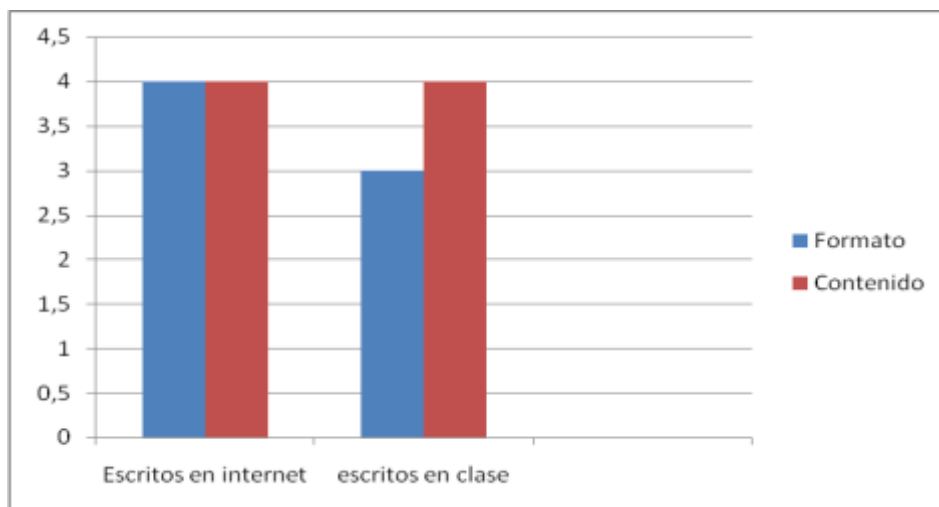
No obstante, la entrevista mostró, que aunque no habían un número alto de comentarios, esto no significaba que no existiera una evaluación de estos aspectos, sino como la tendencia de los estudiantes era comentar los aspectos que presentaban dificultades, el considerar que estos cumplían los requerimientos solicitados, no había necesidad de comentar.

Esto afirmó Lucía Delgadillo, quien dijo que no hacía comentarios sobre estos criterios porque “siempre, siempre o sea nunca fallamos, a veces se desviaba un poco pero al final tenía que decir siempre decía lo que tenía que decir”. Esto insinuaría, que los estudiantes generalmente seguían las instrucciones dadas para escribir el texto cuidadosamente.

Sin embargo, también se podría considerar que la falta de comentarios, fue tal vez, consecuencia de la escasa reflexión dirigida a mirar más allá de las palabras del texto, ya que a primera vista no se podía identificar si el contenido y el formato del texto eran los apropiados, como si sucedía con la evaluación de los aspectos superficiales del texto mencionados anteriormente.

Por el contrario, Jin y Zhu (2010) y Tannacito y Tuzi (2002) concluyeron que los estudiantes de sus estudios se enfocaban más en estos aspectos al evaluar a su compañero.

Esta diferencia en resultados, se podría atribuir al tipo de participantes involucrados en los estudios, ya que los alumnos de las investigaciones mencionadas, cursaban asignaturas de alguna carrera, mientras que los de este estudio, aún se encontraban en secundaria. Esto podría indicar, que para llegar a evaluar correctamente aspectos globales del texto, sería necesario mayor experiencia y conocimiento en la escritura y en el uso de la lengua para alcanzar niveles altos de reflexión.



Gráfica 10  
Número de comentarios hechos a criterios globales

**a- Contenido:** El número de comentarios hechos a este criterio fue el mismo tanto en los escritos elaborados en clase como en computador. Esto indicaría, que los estudiantes se enfocaron de la misma manera en este criterio en los dos medios de retroalimentación y que el medio por el cual se desarrollen, no influenciaría la evaluación de estos aspectos.

Esto mismo sucedió en el estudio de Lee (2006), donde fueron muy pocos los cambios y comentarios hechos en este criterio en los escritos elaborados a mano y en computador. Por el contrario, el estudio elaborado por Song y Usaha (2009) concluyó, que los estudiantes se enfocaban más en el contenido cuando realizaban la evaluación a través de retroalimentación por internet.

Esto se podría atribuir, a que los estudiantes tenían más tiempo y menos presión para evaluar el texto en casa que cuando lo hacían en clase. Esto indicaría que los participantes de este estudio no sentían alguna presión por evaluar y se podían tomar el tiempo suficiente para leer y evaluar el texto detenidamente tanto en casa como en el aula.

Los comentarios hechos a este criterio de evaluación, mostraron que los estudiantes verificaban que su compañero hubiera respondido cada una de las preguntas de la instrucción dada en la actividad. Por ejemplo, Patricia Murcia cuando evaluó el texto #2 de Clara Gómez, comentó "...but read the instructions, it say "do need this more time" and you don't answer this..." ("...pero lee las instrucciones, estas dicen "necesita este más tiempo" y tú no respondes esto...").

Por un lado, esto indicaría que el evaluador hacía una lectura de las instrucciones y una verificación de que cada uno de los puntos que se solicitaba incluir en el texto estuviera allí.

Por otro lado, se puede apreciar que algunos escritores posiblemente no verificaban que estuviera toda la información que se pedía, es decir no tomaban el tiempo suficiente para leer las instrucciones y revisar el texto, no había un proceso de análisis de lo escrito y se enfocaban más en llegar al producto.

Parte de esta afirmación se logró corroborar, con la información encontrada en la encuesta, dónde solo el 47% de los encuestados leían la instrucción antes de elaborar el texto en clase y el 72% lo hacían en casa. Esto podría indicar que mientras el evaluador se tomaba su tiempo para leer la instrucción sin importar el medio por donde se estuviera realizando la evaluación, el escritor sí sentía presión cuando estaba en el salón de clase y por lo tanto no se fijaba muy bien en la información que debía incluir en el texto.



Por otro lado, la evaluación del contenido también estaba dirigida a verificar que la información solicitada fuera incluida de manera apropiada en el texto; como en el caso del comentario recibido por Clara Gómez en su texto #6 “ you shoud improve the answer with the necessary information ....” (“deberías mejorar la respuesta con la información necesaria... ”).

Esta respuesta sugiere un alto grado de reflexión y análisis por parte del evaluador, ya que identificar y verificar que la información solicitada fuera incluida y apropiada requeriría una lectura profunda de lo que se estaba evaluando.

Sin embargo cómo sucedió en la retroalimentación dada o los aspectos superficiales, los comentarios fueron muy generales y no especificaban que parte del contenido solicitado posiblemente no estaba incluido en el texto.

La verificación de que toda la información solicitada en la instrucción fuera incluida en el texto fue ratificada por las respuestas de los estudiantes durante la entrevista. Este fue el caso de la respuesta de Lucía Delgadillo a la pregunta sobre cómo evaluaba el contenido del texto del compañero; este respondió “según lo que la profe pedía, lo evaluaba... que tuviera coherencia con lo que se le preguntaba”. Esto indicaría que a medida que se hacía la lectura se realizaba un proceso de análisis de la información del texto y siempre se tenía en cuenta lo que se solicitaba escribir.

**b- Formato:** Aunque este criterio obtuvo un porcentaje menor de comentarios en los escritos elaborados en lápiz, aquellos estudiantes que incluyeron en sus comentarios la evaluación de este criterio, mencionaban la carencia de algunas partes que compone un texto. Por ejemplo, Camila Martínez comentó en el texto #1 de Juan Molina, “...Remember is an email no a letter” (...”recuerda que es un correo electrónico no una carta”).

Este comentario sugeriría, que los evaluadores son conscientes del tipo de texto solicitado y reconocen las partes que lo componen. De igual manera, los estudiantes también mencionaban la parte del texto que ellos consideraban no estaba incluida en el escrito.

Para ilustrar este caso, está el comentario hecho por Juan Molina en el escrito #6 de Camila Martínez, el cuál dice “don't forget the great, at the first part of the letter...” (no olvides saludar, en la primera de la carta). Esto sugiere un conocimiento más amplio y profundo de los componentes de un texto y de una lectura detenida al momento de realizar la evaluación. Este tipo de comentarios son los que brindaron mayor información a los estudiantes para realmente mejorar y escribir de manera más efectiva. Este conocimiento de los lineamientos para desarrollar distintos tipos de textos, fue corroborado en la información obtenida de las entrevistas, dónde se encontró que los estudiantes utilizaban dos tipos de recursos para determinar el tipo de texto. El primero de ellos, se refirió al conocimiento que ellos tenían con base en su experiencia.

Este fue el caso de Carolina Herrera, quién en la entrevista afirmó, que para evaluar el formato del texto “lo miraba por la forma, o sea, como miraba si lo estaba haciendo formal, sí lo estaba haciendo más parecido a un e-mail... pues con lo que uno sabe qué es un e-mail, que es una carta, entonces”.

Esto sugiere que la evaluación del formato se centró en revisar el tipo de lenguaje utilizado y la estructura general del escrito con base en el conocimiento adquirido de experiencias previas; por lo tanto probablemente no había una idea estructurada de las partes que los textos deberían tener dependiendo de su género.

Otro recurso que los estudiantes utilizaron fue el conocimiento adquirido en la escuela sobre los distintos tipos de texto. Por ejemplo, Juan Molina en la entrevista contestó, que sabía los lineamientos para escribir distintos tipos de texto porque “yo ya me sabía

en español, en mi colegio pues ya me habían mostrado cómo se escribía una carta, pues eso tenía en cuenta como si había escrito bien el texto”.

Esto sugiere, que las bases que se puedan adquirir en la primera lengua y en la escuela pueden brindar más herramientas y son transferidas a la habilidad de escritura en la lengua extranjera, lo que permitiría evaluar el texto efectivamente. Por lo tanto, se debería trabajar y consolidar procesos de escritura en ambas lenguas y en distintos géneros, para que el proceso de evaluación del formato de todos los estudiantes sea más efectivo y profundo.

A diferencia de los comentarios mencionados anteriormente, dónde el evaluador brindaba información precisa sobre el error cometido en el formato del texto, algunos de ellos lo hicieron de manera muy general; es decir solo mencionaban que se debería mejorar en este aspecto, como sucedió en el escrito #7 de Clara Gómez cuyo comentario decía “you should improve the format...” (“deberías mejorar el formato...”), mas no especificaba las razones por las cuales el texto no seguía los lineamientos requeridos.

Esto mismo sucedió en el estudio de Tsui y Ng (2000), donde además de ser pocos los comentarios sobre este criterio, no brindaban al estudiante mucha información sobre cómo mejorar.

Esto significaría que aunque los estudiantes tenían conocimientos de las distintas partes que componen cierto tipo de escrito, probablemente eran pocos los elementos de evaluación y argumentos para explicar exactamente dónde estaba el error.

#### **4.3 Diferencias entre los medios de retroalimentación**

Este último hallazgo se define como las discrepancias encontradas entre los dos medios de retroalimentación en términos de tiempo, comunicación y uso de tecnología. Es importante reconocer estas diferencias, ya que estas muestran las posibles ventajas y

desventajas de utilizar cada medio de retroalimentación, y ayudan a comprender cual es más apropiada para este grupo de participantes.

El establecer estas discrepancias, se tuvo en cuenta las respuestas de los estudiantes en la encuesta y la entrevista. Al contrario de lo que se creería, no se encontraron diferencias en la manera de evaluar y retroalimentar los criterios de la matriz de evaluación, sino en el tiempo que ocupaban, los objetivos para comunicarse y el uso de la tecnología durante el proceso de retroalimentación.

#### *4.3.1 Tiempo invertido*

Este hallazgo se define como la duración que tuvo la elaboración y retroalimentación de los escritos por correo electrónico y a mano. Es importante mirar el tiempo que los estudiantes invierten en elaborar y retroalimentar el texto del compañero, con el fin de comprender sí el tener un tiempo determinado o no hace que el proceso de retroalimentación tenga algunos cambios o diferencias los cuales generan ventajas y desventajas para los estudiantes al momento de llevar a cabo este proceso.

En el caso de la retroalimentación por medio del correo electrónico, los hallazgos sugieren, que al realizar esta actividad en casa brindó a los alumnos la oportunidad de decidir el momento en que llevarían a cabo la retroalimentación, ya que podían escoger cuándo hacerla, y no como la retroalimentación escrita, que al realizarla en el clase, se asignaba un momento específico de la sesión para evaluar al compañero.

Por ejemplo, Jaime Mateus durante la entrevista comentó “...pues por internet es más fácil de pronto, por lo que uno está en la casa y pues lo podía hacer en cualquier momento así no tenga mucho tiempo”. Esto sugiere dos cosas; por un lado, el estudiante tiene la posibilidad de escoger el lugar para realizar el trabajo y no siempre este debe ser el mismo lugar.

Esto coincide con los hallazgos de Lee (2004), Mei y Savignon (2007), Tsai y otros (2001) y Warschauer (1997) los cuales indican que la retroalimentación por internet tiene la flexibilidad de realizarse en cualquier momento y lugar. Por otro lado, el comentario también insinúa, que el estudiante organiza su tiempo con el fin de encontrar el espacio que le permita desarrollar la actividad.

Se podría inferir, que el estudiante generó sus propias estrategias de trabajo y no existió la necesidad de que el docente estuviera regulando el proceso de retroalimentación; aunque esto no significaría que el docente no participe del proceso, su rol tendría que enfocarse en verificar que el trabajo haya sido realizado y entregado en los tiempos establecidos para asegurar que todos los alumnos reciban y envíen sus trabajos y retroalimentaciones.

Igualmente, los hallazgos indicaron, que el realizar los procesos de escritura y de retroalimentación vía correo electrónico en casa, los estudiantes tenían más tiempo para elaborar sus textos y revisar cuidadosamente el del compañero. En relación a este hallazgo, se tomará como ejemplo la respuesta de Patricia Murcia, quién durante la entrevista, mencionó las facilidades que tenía para escribir y evaluar los textos desde casa:

“En internet, pues que uno tenía más tiempo para hacer los textos, que allá uno tenía más tiempo; como la compañera me calificaba a mí y le daba sus cositas pues uno se detenía para mirarlas obviamente, mirar otra vez, mirar bien, preguntarle a otra persona que supiera bien y que a uno le corrigiera más cosas”.

Esta afirmación, como también la de Jaime Mateus, quién en el mismo sentido comentó que realizar los textos le brindó la posibilidad de verificar lo escrito en casa con docentes o textos, sugeriría que tanto la elaboración como la retroalimentación de los escritos se realizaron de manera más cuidadosa por internet y en consecuencia, se

tendrían textos mejor elaborados y retroalimentaciones más complejas y con mayor nivel de reflexión.

Esto mismo sucedió en los trabajos de Mei y Savignon (2007) y Song y Usaha (2009) cuyos participantes hacían más comentarios por internet y expresaban mejor sus ideas ya que no tenían un tiempo específico para hacerlo. Adicionalmente, Dickinson (1992) afirma, que hacer los comentarios a mano se gasta más tiempo que en computador. Por lo tanto, probablemente tener más tiempo para elaborar los textos y evaluaciones, contribuiría a hacer revisiones más cuidadosas y con mayor información, y a que el proceso de escritura de los comentarios fuera un poco más ágil y por lo tanto, el estudiantes pudiera escribir más.

Por su parte, el realizar la retroalimentación escrita en clase, también tenía algunas ventajas con relación a la retroalimentación por medio del correo electrónico. Por un lado, este medio evitó que los estudiantes tuvieran que llevar trabajo extra a casa y que este se cruzara con otras actividades que los alumnos tenían dentro de sus responsabilidades.

Por ejemplo, en la encuesta de Patricia Roa ella afirmó que la elaboración, evaluación y envío de los textos por internet “fue incómodo ya que obstaculizaba con las actividades que ella debía desarrollar entre semana”.

Esta misma ardua situación fue descrita por Carolina Herrera en la entrevista:

“...porque yo tenía que hacer tareas, y por ejemplo antes estaba en el grupo de teatro entonces por ejemplo estaba había ensayos los lunes, miércoles y viernes, entonces yo tenía que ir a los ensayos, llegar por la noche a revisar rápido mis tareas... pues, igual lo revisaba como a conciencia pero trataba de hacerlo rápido para mis tareas y todo, entonces”.

Estas respuestas sugieren, que probablemente el elaborar, evaluar y retroalimentar los textos vía correo electrónico podría convertirse en un obstáculo para aquellos estudiantes que desarrollan distintos tipos de actividades, lo cual podría provocar que el trabajo no sea realizado en el momento oportuno, y se convierta en otra tarea, como sucedió en el trabajo de Tannacito y Tuzi (2002).

De igual manera, Topping, Smith, Swanson, y Elliot (2000), encontraron que la mayoría de sus participantes afirmaban que independientemente del medio de internet que utilizaran para retroalimentar, ellos gastaban mucho tiempo retroalimentado el texto del compañero, lo cual entorpecía otras actividades que ellos realizaban.

En este caso, se podría considerar que la retroalimentación escrita en clase, garantiza que todos los estudiantes desarrollen la actividad, sin que esta entorpezca sus demás actividades y cargue a los estudiantes de trabajo adicional; sin embargo para que la retroalimentación escrita también sea efectiva en clase, considero se debería crear el espacio y dar el tiempo oportuno para que los estudiantes evalúen y retroalimenten, sin la presión de que deben terminar el proceso en un corto tiempo.

Aparte de no entorpecer sus demás actividades, la retroalimentación escrita en clase, tal vez garantizaba que los estudiantes no olvidaran enviar sus trabajos y evaluaciones, ya que todos los alumnos los elaboraban y evaluaban en el mismo periodo de tiempo y lugar, con la supervisión de un docente que garantizaba que todos realizaran el trabajo y así, los alumnos no tenían necesidad de programar dentro de sus actividades, el momento para realizarla y enviarla, corriendo el riesgo de olvidar hacer el trabajo asignado.

Por ejemplo, a la pregunta de la encuesta sobre cómo le pareció la experiencia de evaluar por internet, Giovanni Sánchez afirmó que “la verdad me pareció malo, porque

a veces a uno se le olvidaba enviar el e-mail o a veces el compañero se le olvidaba, a si que me pareció incómodo“.

Esto insinúa, que para garantizar el éxito de la retroalimentación por medio del correo electrónico, debe existir un compromiso por parte de las dos personas involucradas y una sincronización del trabajo para que las dos partes puedan desarrollar el trabajo asignado, y ninguna de las dos se vea afectada por el olvido o descuido del otro, de lo contrario podrían emerger problemas y discusiones entre los compañeros y acabar todo el proceso.

#### *4.3.2 Comunicación con el compañero*

Este hallazgo se define como el tipo de interacción generada con la pareja durante la retroalimentación. Es importante analizar cómo se comunican los estudiantes para entender los objetivos de la interacción durante la retroalimentación.

Los resultados de la entrevista y la encuesta mostraron algunas diferencias al momento que los estudiantes se comunicaban durante la retroalimentación escrita y por medio del correo electrónico. Estas diferencias se centraron básicamente en el objetivo que los estudiantes tenían cuando se comunicaban con el compañero.

##### **a- Coordinar envío de textos y retroalimentaciones**

La entrevista y la encuesta mostraron que al realizar la retroalimentación por medio del correo electrónico, los estudiantes se comunicaban para coordinar el envío de los textos y formatos de retroalimentación.

Este caso se presentó, por ejemplo, en la experiencia vivida por Jaime Mateus, quien en la entrevista comentó “cuando él estaba conectado le decía que me enviara el trabajo y las correcciones”.



Este comentario sugeriría que ellos se comunicaban para recibir o entregar la parte que les correspondía, pero no discutían o aclaraban dudas sobre el texto o la retroalimentación dada.

Liu y Sadler (2003) encontraron que esta falta de discusión se debía a que los estudiantes querían mantener una buena relación con el compañero, y si hacían algún tipo de comentario negativo, sentirían que estaban ofendiendo o hiriendo a la otra persona.

Por el contrario, Matsumura y Hann (2004) encontraron que los estudiantes se comunicaban por internet, con el fin de aclarar y discutir algunos aspectos del texto o la retroalimentación, ya que habían algunos estudiantes que no se sentían cómodos discutiendo en frente de otra persona.

Por lo tanto, probablemente para una discusión entre los participantes no solo es necesario conocimiento en la lengua, sino también es fundamental la confianza entre las partes y una buena relación entre los estudiantes.

Aunque la tendencia fue hablar para coordinar el envío de los textos, se encontraron algunos casos, en donde en ocasiones, los alumnos hablaban un poco más y brindaban algún tipo de información al compañero, mas no le consultaban o discutían sobre el trabajo realizado. En este sentido Camila Martínez en la entrevista afirmó:

“Pues teníamos siempre como un día específico para mandarlos las, los escritos, entonces pues como que nos comunicamos la primera vez, hei! Mira yo te lo envió tal día, tal día y siempre estuvimos como... o a veces como que por el messenger, nos decíamos aquí te lo envió, falta esto, esto, esto, y me enviaba las correcciones”.

Aunque estos estudiantes lograron una comunicación más relacionada con la evaluación, al parecer fue poca la comunicación para discutir o a aclarar aspectos del

escrito; esta fue más una conversación informativa sobre los errores cometidos, al igual que en el trabajo de Mei y Savignon (2007), en dónde los estudiantes no discutían sino solo daban información al compañero sobre los aspectos que hacían falta incluir.

#### **b- Consultar y aclarar aspectos del texto y la retroalimentación**

A diferencia de la retroalimentación por medio del correo electrónico, la retroalimentación escrita en el salón de clase, al parecer, permitió un nivel un poco más alto de interacción. Esta comunicación, buscaba explicar, aclarar o informar aspectos relacionados al texto y a la evaluación.

Los datos, posiblemente apuntan, a que cuando los estudiantes evaluaban los textos en el salón de clase, creaban el espacio, para explicar aspectos del texto o de los comentarios que no eran muy claros. Por ejemplo, José Torres en la encuesta afirmó "... podía explicarle todo lo que no entendiera y yo a ella".

El explicar mutuamente indicaría que el hacer la evaluación con la persona en frente de manera verbal y no escrita, genera la confianza y una oportunidad de comunicación real. Esto se corroboró con la respuesta de Carolina Herrera quién en la entrevista comentó que en la retroalimentación escrita en el salón de clase, tuvo la oportunidad de interactuar con el compañero, con el fin de hacer aclaraciones mutuas, ya que comentó "porque uno puede hablar con la otra persona y explicarle de pronto lo que uno quería decir en el texto y de en la casa de pronto ella no entiende...".

Se entendería, que el tener la persona en frente al momento de la retroalimentación, podría garantizar, que el otro entiende las razones de los comentarios y notas dadas, y si es necesario, se entraría a revisar, en caso, de que no estuvieran de acuerdo.

Esto coincide con los hallazgos de Tuzi (2001), en dónde discutir fue más difícil para los estudiantes por internet, debido a que los estudiantes se deben limitar generalmente

a escribir y no pueden utilizar ayudas visuales o gestos que les ayuden a comprender lo que el otro dice.

Por el contrario, Sullivan y Pratt (1996) encontraron, que los estudiantes discutían más cuando interactuaban a través de internet, en este caso utilizando un software diseñado para que ellos interactuaran mientras hacían la revisión.

De igual manera, Barlie y Durso (2002) concluyeron, que la discusión generada por internet generaba comentarios más fuertes ya que los estudiantes se sentían más seguros al no tener a la persona en frente.

Esto supone que el nivel de discusión y de interacción depende también de la herramienta digital que se utilice y que tan similar sea esta a interactuar en frente de la otra persona.

Sin embargo, existieron algunos estudiantes que no consideraban preciso interactuar con el compañero. Esto se evidenció, en algunas de las respuestas de la entrevista, como el caso de Jaime Mateus, quién al preguntarle la razón para no interactuar en clase este respondió: “no sé, no me parecía relevante hablar con él sobre el tema... no me parecía importante”.

De esta afirmación se podría decir que los estudiantes posiblemente consideraban que los comentarios y el formato de evaluación eran suficientes para dar retroalimentación. Esto estaría en contra de la afirmación de Topping, Smith, Swanson y Elliot (2000), quienes aseveran que la retroalimentación por parejas desarrolla habilidades sociales y de comunicación, o de la tesis de Van der Pol, Van der Berg, Admiraal y Simons (2008), la cual sugiere que hay un alto grado de interactividad entre los estudiantes cuando evalúan al compañero.

Esta falta de interactividad y de comunicación, podría sugerir, que los estudiantes seguramente no están acostumbrados a discutir con el compañero y a reflexionar sobre

sí la corrección o el comentario son apropiados, ya que están habituados solo a recibir una nota o comentario sobre su trabajo, el cual generalmente no analizan la razón y que tan acertados son.

#### *4.3.3 Ventajas y desventajas del uso de la tecnología en la retroalimentación*

Este hallazgo, se define como la implementación de recursos tecnológicos, tales como internet y Word, en la retroalimentación de los textos. Estos hallazgos son importantes, ya que es necesario entender cómo la tecnología puede contribuir a hacer el proceso de retroalimentación más sencillo, o si por el contrario, generar dificultades para los estudiantes.

De acuerdo con la información recolectada de la entrevista y la encuesta, se lograron percibir dos ventajas y tres desventajas al llevar a cabo la retroalimentación por medio del correo electrónico.

La primera ventaja, hace referencia a la facilidad de entender la letra del texto, ya que esta siempre era legible. Casos como el de Giovanni Pinzón, a quien le fue más sencillo entender lo que escribía su compañero en un texto elaborado en Word que cuando lo escribía con lápiz, debido a que su compañero tenía una letra algo ilegible.

Giovanni afirmó en la entrevista que “en el correo si hay buena letra, en cambio la de él casi no se le entendía,...era más difícil entender”. Esto sugeriría que el hecho de que haya una buena letra puede garantizar, que el evaluador entienda el texto, no tenga problemas para evaluar y se no pierda tiempo durante el proceso de evaluación.

En los textos en dónde la letra que los estudiantes utilizaron en Word no era clara, los alumnos tenían la opción de modificarla para que esta se entendiera, actividad que cuando se escribe en lápiz no se puede hacer. Uno de los alumnos que tuvo que recurrir a esta estrategia para entender el texto fue Patricia Murcia, ya que su compañera escogió una letra que no era legible.

“...si no como ya está en computador y uno entiende, pues claro que ella una vez me envió un texto, en una letra en computador, pero una letra que, o sea una de letra de computador, pero como una línea la letra, entonces ella escogió una letra enredada y yo no le entendía en el computador, y yo no le entendía, eso era la desventaja...”

A pesar de tener esta dificultad, la letra quizá no terminó siendo un impedimento para evaluar el texto, ya que los alumnos tienen la posibilidad de cambiar la letra a una que sea entendible.

Aunque, se hace necesario concienciar a los estudiantes de la importancia de escoger una letra legible o de escribir de tal manera que la otra persona lo pueda leer. En este sentido las herramientas que tiene el computador como Word, Lee (2004) afirma, facilitan un poco el proceso de edición de los textos gracias a las herramientas que este posee; sin embargo como mencionan Jin y Zhu (2010) se debe tener conocimiento en estas herramientas para poder utilizarlas de manera adecuada.

Otra de las ventajas encontradas al realizar la retroalimentación a través del correo electrónico, fue la posibilidad de escribir más y ser un poco más específicos, ya que disponían de más espacio para hacer comentarios que en una hoja de papel. Por ejemplo, Camila Martínez comentó que se inspiraba más cuando llevaba a cabo la evaluación a través del correo electrónico, mientras que Patricia Murcia afirmó que “... en computador ahí se le especificaba un poco más los comentarios...”.

De igual manera, Liu y Sadler (2003), hallaron que los comentarios hechos utilizando Word, eran más extensos, ya que podían utilizar todo el espacio que necesitaran para escribir, sin preocuparse por tener que solicitar más papel. Esto ayuda notablemente con la logística de la retroalimentación ya que, como sugieren Van der Pol, Van den Berg,

Admiraal y Simons (2008), se reducen las complicaciones con la distribución y archivo de los documentos.

Con relación a las desventajas en utilizar la tecnología en el proceso de retroalimentación, por un lado se encontró, que existieron algunos problemas en el momento de recibir o enviar los textos o la retroalimentación, ya que se podría presentar el inconveniente que no llegara el correo, como le sucedió a varios estudiantes, entre ellos a Lucía Delgadillo y Juan Molina quienes afirmaron que varias veces los correos se enviaban pero no llegaban.

“...tuvimos algunos inconvenientes en cuanto a la comunicación, ya que varias veces los correos se mandaban pero no llegaban” (Juan Molina)

“...además en ocasiones el compañero no mandaba el escrito” (Lucía Delgadillo)

En el estudio de Barile y Durso (2002), se presentó este mismo inconveniente en coordinar el envío de la tareas. Esto sugiere que sí se va a realizar la retroalimentación utilizando cualquier medio de comunicación por internet, se deben buscar estrategias y medios para envío efectivo; por ejemplo, Barile y Durso (2002) sugieren añadir a la comunicación por correo electrónico sesiones de chat ocasionales o llamadas telefónicas, para reducir estos inconvenientes envío y recibo de documentos.

Asimismo, sí los alumnos tuvieran una comunicación permanente entre ellos e hicieran un mayor uso de los diferentes medios que ofrece internet, este tipo de dificultades se disminuirían y sería más efectiva.

Otra desventaja encontrada, son los posibles problemas que se puedan presentar con el manejo de los elementos utilizados para desarrollar la retroalimentación por correo electrónico, los cuales pueden impedir el buen desarrollo de la actividades.

Esto le sucedió a Giovanni Pinzón, quien en la encuesta subrayó algunas dificultades presentadas con su computador al momento de archivar las correcciones realizadas por el compañero: "...no porque se me metió un virus al computador".

Igualmente, Camila Martínez mencionó algunas dificultades técnicas quien tenía dificultades con la conexión a internet. Sobre este aspecto Farag (s.f) comenta que aunque no se puede abolir los problemas totalmente, sí se puede evitar este tipo de inconvenientes, proporcionando un soporte adecuado y acompañamiento constante al estudiante para que no deje desarrollar su trabajo debido a los problemas presentados.

Este tipo de dificultades posiblemente hacen que el uso del computador e internet pueda entorpecer el proceso de retroalimentación, ya que por alguna de estas razones el trabajo no puede ser enviado, y por lo tanto los alumnos pierden la oportunidad de conocer la percepción de otro sobre sus textos, por razones ajenas a los estudiantes.

La última desventaja que se encontró en el uso del correo electrónico en el proceso de retroalimentación, fue la velocidad con que la retroalimentación era recibida, ya que debían esperar que el compañero enviara y esperar nuevamente a que la retroalimentación fuera enviada, lo que podía tomar horas o días para esto, como le sucedió a Patricia Murcia quien durante la entrevista comentó, que en ocasiones tuvo que esperar varias horas para que su compañero le enviara el texto para revisarlo.

"...llegaba el día que tocaba presentarlo, pero no estaba conectada, no llamaba ni se interesaba, llegaba ya la noche y nada, me tocaba llamarla decirle que por favor me mande su texto, o que califique el mío que ella se lo envíe al hotmail desde las horas de la tarde un ejemplo, y que por favor lo calificara, y nada, ni lo uno ni lo otro, entonces me tocaba llamar".

Este comentario sugiere, que la tardanza que se pueda presentar en el envío de los textos o la retroalimentación se da por la falta de compromiso y comunicación por parte de los

estudiantes, ya que en ese momento no está el docente quien supervise el trabajo, cómo sí lo puede hacer en el salón clase, ya que exige a todos los estudiantes el desarrollo de las tareas asignadas.

Esto insinuaría, que las dificultades que se puedan presentar en el uso de la tecnología en el proceso de evaluación y retroalimentación se pueden disminuir siempre y cuando los alumnos sean conscientes de la importancia que ellos tienen en estos procesos.

Para concluir y cerrar el capítulo de hallazgos y discusión, toda la información encontrada, contribuyó a tener una mirada amplia y profunda de lo que sucede durante el proceso de retroalimentación por parejas mediada por diferentes medios. Esto ayudó a determinar las ventajas y dificultades que tiene su aplicación.

Es importante reconocer que no solo la retroalimentación por parejas contribuye al aprendizaje de escritura en una lengua extranjera en los aspectos formales, sino que ayuda a los estudiantes en la formación de un pensamiento crítico del aprendizaje general de los demás y propio.



## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

### 5.1 Hallazgos más importantes

Luego del análisis e interpretación de los datos arrojados por los tres instrumentos de recolección de datos, los siguientes son los hallazgos más importantes:

- a. La retroalimentación por parejas genera procesos de cooperación, ya que los estudiantes se ayudan entre sí en la elaboración y corrección de textos, en el momento en que identifican un error o resaltan una fortaleza en el texto del compañero
- b. Los procesos de reflexión generados durante la retroalimentación por parejas, se dan alrededor de los códigos utilizados para marcar los errores, los comentarios y la nota asignada de cada criterio de la matriz de evaluación asignada por el evaluador. Estos procesos de reflexión ayudaron al estudiante a ser conscientes de sus falencias y fortalezas propias y del compañero
- c. Los estudiantes valoran y aceptan la retroalimentación dada por el compañero, la cual, generalmente incluyen en la corrección del texto o la tienen en cuenta en la elaboración de los siguientes escritos. Sin embargo, preferirían que fuera el docente quien siempre llevara a cabo la retroalimentación, para estar seguros que todas las correcciones y comentarios son apropiados.
- d. Los estudiantes comentan y marcan errores principalmente de los aspectos de la matriz de evaluación, que son fáciles de identificar en el texto, tales como, la ortografía, la gramática y el vocabulario. Igualmente, dan algún tipo de información sobre los aspectos globales, aunque no en la misma cantidad como en los aspectos superficiales.
- e. Las marcaciones hechas en el texto y los comentarios dados por los evaluadores, ayudaron a los estudiantes evaluados, a ser conscientes del error cometido y a buscar

formas de corregirlo y así, enriquecer el proceso de aprendizaje de escritura en segunda lengua.

- f. Aunque los comentarios dados aportaron al proceso de aprendizaje, algunos de ellos fueron muy generales, lo que dificultaba identificar o entender el error
- g. La comunicación generada durante la retroalimentación por parejas, se centró en acordar los momentos de entrega de los escritos y de las matrices de evaluación, mas que en aclarar o discutir algún aspecto del texto o la retroalimentación que fuera no fuera clara o generara algún tipo de duda.
- h. El correo electrónico brinda la oportunidad a los estudiantes de escoger el momento y lugar para llevar a cabo el proceso de retroalimentación; sin embargo este puede entorpecer con otras actividades de los estudiantes.
- i. El uso del correo electrónico en la retroalimentación, presenta algunas dificultades, ya que pueden existir inconvenientes con los equipos o con la conexión a internet.

## **5.2 Respuestas a las preguntas de investigación**

Con relación a la primera pregunta de investigación relacionada a las percepciones de los estudiantes, se concluye que la retroalimentación por parejas es percibida como una forma de cooperar con el aprendizaje del compañero y de reflexionar sobre su propio aprendizaje, partiendo de la lectura hecha a los textos, de identificar los errores cometidos o las dificultades presentes en el escrito y de pensar sobre la nota a cada criterio de la matriz de evaluación.

Asimismo, percibieron que ellos tenían la autonomía para decidir si incluían la retroalimentación dada por el compañero, lo cual dependía de la confianza que se tuviera en el conocimiento del compañero, que tan acertados eran los comentarios y del criterio que se estaba comentando.

Siguiendo con la segunda pregunta de esta investigación, relacionada con los aspectos de la matriz de evaluación en los cuales los estudiantes retroalimentan principalmente, se concluye, que ellos se enfocan principalmente en aspectos superficiales del texto, es decir los que se pueden identificar fácilmente como la ortografía, el uso de estructuras gramaticales y el vocabulario.

Adicionalmente, y aunque en menor grado, durante la retroalimentación los estudiantes se revisaron los aspectos globales del texto, como lo era el contenido y el formato del texto, sin embargo fue poco lo que comentaron sobre estos aspectos tanto en la revisión vía correo electrónico como escrita.

Por último, con relación a la tercera pregunta de investigación enfocada en encontrar las diferencias entre los dos medios de retroalimentación, se concluye, que por un lado, la retroalimentación por medio del correo electrónico es mucho más ágil, se podía escoger el momento y el lugar para realizarla, que en la retroalimentación escrita, aunque en ocasiones podía interrumpir otras actividades que los estudiantes tenían.

Por otro lado, en la retroalimentación por medio del correo electrónico, los estudiantes se comunicaban básicamente para coordinar la entrega y envío de los textos y de los formatos de evaluación. Mientras que en la retroalimentación escrita, se comunicaban esporádicamente para hacer aclaraciones sobre lo escrito ya fuera porque la letra o el mensaje no eran claros.

Finalmente, el utilizar recursos tecnológicos, como el computador e internet, ofreció algunas ventajas y desventajas, al momento de retroalimentar.

En cuanto a las ventajas, el escribir el texto en un medio digital garantizaba que el lector entendiera lo escrito, mientras que sí se hacía a lápiz, se corría el riesgo de no entender lo que estaba plasmado en la hoja de papel.

Por otro lado, cuando el texto y los comentarios se hacían de forma escrita, se tenía menos espacio para escribir, mientras que en computador los estudiantes podían disponer de todo el espacio que necesitaran.

En cuanto a las desventajas, se encontró que la entrega de los textos y de la matriz de evaluación puede tomar más tiempo, debido a problemas con la conexión o los equipos, en la coordinación del envío o en uso de las herramientas que ofrece internet para comunicarse.

### **5.3 Implicaciones**

A continuación se presentan las implicaciones y algunas recomendaciones que se deberían tener en futuras investigaciones sobre retroalimentación por parejas.

#### *5.3.1 Pedagógicas*

- Es necesario que los estudiantes posean un amplio conocimiento del idioma para que logren identificar el tipo de error cometido por el compañero y tengan claro el tipo de código que utilizarían. Esto garantizaría que la retroalimentación tendría mayor efectividad y brindaría al estudiante mayor información sobre el texto elaborado.
- Se debe realizar un entrenamiento fuerte con los estudiantes y docentes sobre el uso de códigos para marcar errores en el texto, el uso de matriz de evaluación y la elaboración de comentarios claros y profundos, para que ellos se familiaricen y conozcan cada forma de retroalimentación, puedan brindar mayor información al estudiante y así, se puedan realizar los cambios pertinentes para producir un buen texto.
- Se debe concienciar a los estudiantes del rol activo que deben asumir en los procesos de evaluación; es decir, que los estudiantes reconozcan que no solo el docente tiene la capacidad y el conocimiento para calificar el trabajo de otro, sino que también ellos pueden asumir el rol de evaluador y juzgar el trabajo de sus compañeros.

- Se sugiere que el docente realice un acompañamiento permanente cuando se lleva a cabo la retroalimentación por medios ofrecidos por internet, para garantizar que cada estudiante desarrolle el trabajo asignado y no retrase algún paso de la retroalimentación.

### 5.3.2 *De investigación*

- Se sugiere que para futuras investigaciones en este campo, se creen grupos de trabajo en vez de parejas, ya que esto permitiría no caer en la rutina de evaluar y comentar a la misma persona, lo que llevaría a no identificar nuevas dificultades
- Se sugiere adelantar estudios con grupos de distintos niveles educativos, con el objetivo de determinar las diferencias y semejanzas, en la forma como los miembros de esas poblaciones perciben y llevan a cabo la retroalimentación por parejas.
- Para futuras investigaciones se sugiere, explorar la intención comunicativa de los comentarios dados por los evaluadores. Por ejemplo, revisar si los comentarios pretenden sugerir, aclarar, ejemplificar, contradecir, etc la información encontrada en los textos de los compañeros.
- Es necesario que futuras investigaciones revisen más a fondo los aspectos globales y locales del texto en los cuales los estudiantes se enfocan a retroalimentar los escritos de los compañeros ya que la mayoría de los estudios apuntan a revisar los aspectos en los cuales el docente se enfoca durante la retroalimentación.
- Se debe investigar sobre mecanismos efectivos para recoger la información que se obtenga de la retroalimentación por medio del correo electrónico, ya que el poco conocimiento en el uso de plataformas y la necesidad de buscar el espacio para enviarla, puede llevar a que no llegue la información o llegue incompleta.
- Se sugiere desarrollar trabajos en donde exploren diferentes tipos de retroalimentación, llevadas a cabo por medios distintos, con el fin de reconocer las

ventajas de cada una, y cual se adapta mejor al contexto dónde se está llevando a cabo la retroalimentación.

#### **5.4 Comentarios Finales**

A partir de la experiencia vivida en la investigación, aprendí que en el proceso de evaluación el estudiante debe asumir un rol activo y no limitarse a ser siempre la parte evaluada.

Sin embargo, cambiar el pensamiento del estudiante sobre su rol en la evaluación y retroalimentación es un proceso que toma tiempo y que necesita un acompañamiento constante del docente, quien deberá promover procesos de reflexión alrededor de la retroalimentación.

Por otro lado, logré comprender claramente cada uno de los pasos que se deben seguir en un proceso de investigación y la rigurosidad que se necesita para lograr un producto bien elaborado.

Sin embargo, se hace necesario desarrollar más trabajos de investigación para experimentar nuevas formas y mejorar aquellos partes del proceso en el que se presentaron dificultades.

## REFERENCIAS

- Barile, A. & Durso, (2002) Computer-mediated communication in collaborative writing. *Computers in Human Behavior*. 18: 173-170
- Barkeley, E., Cross, P. & Major C. (2005) Técnicas de aprendizaje cooperativo: Manual para el profesor universitario. Ediciones Morata. Madrid
- Bitchener, J., Young, S. & Cameron D. (2005) The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*. 14. 191-205. Recuperado el 20 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Butler, S. M. & McMunn, N. D. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco, CA: Jossey- Bass Teacher.
- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*. 12, 267-296. Recuperado el 13 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Chen, N., Wei, C., Wu, K. & Uden, L. (2008) effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. *Computer and Education*. 52. 283-291. Recuperado el 31 de Mayo del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010) Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*. 20, 328-338. Recuperado el 20 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Dewey, J. (1933) *How We Think*. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D. C. Heath

- Dickinson, P. (1992). Feedback that works: Using the computer to respond. Recuperado el 11 de Marzo de 2010 en <http://www.eric.ed.gov>
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. Implicit and Explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar (2006). *Studies in Second Language Acquisition*. 28. (2) 339-368. Recuperado el 26 de Julio del 2011 en: [www.journals.cambridge.org](http://www.journals.cambridge.org).
- Gay, L. R., Mills, G.E., & Airasian, P. W. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010) Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*. 20, 304-315. Recuperado el 27 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Guardado, M. & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and composition*. 24, (4). Recuperado el 11 de Marzo de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Farag, L. (s.f). Electronic feedback: is it beneficial for second language writers? Recuperado el 8 de Marzo de 2010, en <http://www.lrc.ctu.edu.vn/>
- Ferreis, D. & Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes How explicit does it need to be?. *Journal of second language writing*. 10, 161-184. Recuperado el 13 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–10. Recuperado el 27 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)



- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competences for analysis and applications (Eighth Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010) Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*. 20, 304-315. Recuperado el 27 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Kendra, M. & Wang, M. (2008) Spanish-speaking children's spelling errors with English vowel sounds that are represented by different graphemes in English and Spanish words. *Contemporary Educational Psychology*. 33, 932-948. Recuperado el 3 de Diciembre de 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Krause, U. Stark, R. & Mandl, H. (2009) The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics. *Learning and instruction*. 19: 158-170. Recuperado el 29 de Marzo del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Kubota, M. (2001) Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task. *System*. 29, 467-380. Recuperado el 26 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Jacobs, G., Curtis, A., Braine, G. & Huang, S. (1998) Feedback on Student Writing: Taking the Middle Path. *Journal of second language writing*. 7, (3): 307-317. Recuperado el 29 de Mayo de 2011 en [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Jin, L. & Zhu, W. (2010) Dynamic Motives in ESL Computer-Mediated Peer Response. *Computers and composition*. 27: 284-303. Recuperado el 29 de Mayo del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lamberg, W. (1980) Self-Provided and Peer-Provided Feedback. *College Composition and Communication*. 31 (1) 63-69 Recuperado el 10 de Septiembre de 2011 en <http://www.jstor.org>
- Lee, H. (2004) A comparative study of ESL writers' performance in a paper-based and a computer-delivered writing test. *Assessing writing*. 9: 4-26. Recuperado el 25 de Mayo de 2011 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing writing*. 12 (3) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Lee, Y. (2006). The process-oriented ESL writing assessment: Promises and challenges. *Journal of second language writing*. 15 (4) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Li, J. (2006). The mediation of technology in ESL writing and its implications for writing assessment. *Assessing writing*. 11 (1) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Li, M. (2009). Adopting varied feedback modes in the EFL writing class. *US-China Foreign Language*. 7, (1). Recuperado el 9 de Marzo de 2010 en: <http://www.linguist.org.cn>
- Lichtman, M. (2006) *Qualitative research in education; a user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage publications

- Liu, J. & Sadler, R. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*. 2, (3). Recuperado el 11 de Marzo de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009) To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*. 18, 30-43. Recuperado en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). El 13 de Julio del 2011
- Mawlawi, N. (2010) Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*. 38, 85-95. Recuperado el 26 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Matsumura, S & Hann, G (2004) Computer Anxiety and Students' Preferred Feedback Methods in EFL Writing. *The Modern Language Journal*. 88, (3) 403-415. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011 en <http://www.jstor.org>.
- Mei, H. & Savignon, S. (2007). Face-to-face and Computer-mediated Peer Review in EFL Writing. *Calico Journal*. 24, (2). Recuperado el 10 de Marzo de 2010 en: <https://www.calico.org/>
- Miaoa, Y. Badger, R. & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*. 15 (3) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Min, H. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*. 33,(2) Recuperado el 15 de Marzo de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), Recuperado el 13 de abril de 2010 en: <http://tltt.strath.ac.uk>

- Oxford, R. (1997) Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The modern language journal*. n81(4) 443-453. Recuperado el 9 de Septiembre de 2011 en <http://www.jstor.org>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paulus, T. (1999). The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing. *Journal of second language writing*. 8 (3) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Reza, A. & Lovorn, M. (2010) Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*. 15, 18-39. Recuperado el 20 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Rollinson, P. (2005) Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*. 59, 23-31
- Seliem, S. & Ahmed, A. (2009). Missing: Electronic feedback in Egyptian EFL essay writing classes. Recuperado el 16 de Febrero de 2010 en <http://www.eric.ed.gov>
- Schulz, R. (2001) Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA: Colombia. *The Modern Language Journal*. 85, (2) 244-258. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011 en <http://www.jstor.org>.
- Song, W. & Usaha, S. (2009). How EFL university students use electronic Peer response into revisions. *Suranaree J. Sci. Technol*. 16, (3) Recuperado el 16 de Febrero de 2010 en <http://ird.sut.ac.th>

- Strijbos, J., Narciss, S & Dünnebier, K (2010) Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and instruction*. 20: 291-303. Recuperado el 29 de Marzo de 2011 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Sullivan, N. & Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing Environments: a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*. 24, (4). Recuperado el 11 de Marzo de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Tannacito, T. & Tuzi, F. (2002). A comparison of e-response: Two experiences, one conclusion. *Kairos*, 7, (3). Recuperado el 25 de Marzo de 2010 en: <http://english.ttu.edu>
- Topping, K. J. , Smith, E. F. , Swanson, I. and Elliot, A.(2000) 'Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25: 2, 149 — 169. Recuperado el 18 de Mayo de 2011 en [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)
- Tsai, C., Zhi-Feng, E., Lin, S., y Yuan, S. (2001). A Networked Peer Assessment System Based on a Vee Heuristic. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, (3) 220 - 230. Recuperado el 18 de Mayo de 2011 en [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com)
- Truscott, J. (1999) The Case for “The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”: A Response to Ferris. *Journal of second language writing*. 8(2), 111-122. Recuperado el 27 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Tu, C., Chen, P. & Lee, M (2007) Fostering Efl learners' writing competence through web-based guided writing. *An interdisciplinary journal*, 53. Recuperado el 13 de Abril de 2010 en: <http://www2.cma.edu.tw>

- Tsui, A. & Ng, M. Do (2000) Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of second language writing*. 9, 2. Recuperado el 28 de Marzo de 2011 en: <http://www.sciencedirect.com>.
- Tuzi, F. (2001). E-feedback's impact on ESL writers' revisions. Recuperado el 8 de Marzo de 2010 en: <http://www.eric.ed.gov>
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and composition*. 21, (2). Recuperado el 11 de Marzo de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>.
- Van der Pol, J., van den Berg, B., Admiraal, W. & Simons, P. (2008) The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers and Education*. 51, 1804-1817. Recuperado el 13 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L. & Van den Bergh H. (2010) The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and instruction*. 20, 316- 327. Recuperado el 26 de Julio del 2011 en: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Ware, P. & Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. En K. Hyland, & F. Hyland (Eds.). *Feedback in second language writing*. (pp 105-122). New York: Cambridge University Press
- Warschauer, M. (1997) Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*. 81, (4) 470-481. Recuperado el 10 de Septiembre de 2011 en <http://www.jstor.org>

- Wiggins, G. P. (1999). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Yang, Y. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers and education*. 55: 1202-1210 Recuperado el 29 de Marzo de 2011 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Zhang, S. (1995). Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of second language writing*. 4 (3) Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing writing*. Recuperado el 7 de Abril de 2010 en: <http://www.sciencedirect.com>

## ANEXOS

### Anexo 1

#### ENCUESTA INFORMACIÓN DE PARTICIPANTES

Estimado estudiante. La siguiente encuesta busca obtener información sobre su educación, el uso y acceso que usted hace de las diferentes formas de comunicación que ofrece Internet.

Lea y responda cuidadosamente cada una de las preguntas. La información que usted suministre será confidencial y utilizada únicamente en esta investigación.

#### A. Información personal

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Femenino \_\_\_\_ Masculino: \_\_\_\_
3. Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### B. Información educativa

1. ¿Qué grado cursa actualmente? \_\_\_\_\_
2. ¿A qué tipo de institución educativa asiste actualmente?
  - a. Pública \_\_\_\_
  - b. Privada \_\_\_\_
  - c. De concesión \_\_\_\_
3. ¿Asiste a una institución educativa bilingüe?
  - a. Si \_\_\_\_
  - b. No \_\_\_\_
4. ¿Cuál es la intensidad horaria semanal de inglés en su institución?
  - a. 0 horas \_\_\_\_
  - b. 1-2 horas \_\_\_\_
  - c. 3-4 horas \_\_\_\_
  - d. 5-6 horas \_\_\_\_
  - e. 7-8 horas \_\_\_\_
  - f. Más de 8 horas \_\_\_\_ indique cuántas \_\_\_\_\_
5. ¿Cuántos niveles de inglés ha cursado en el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital -ILUD-? \_\_\_\_\_

#### C. Información uso y acceso a Internet

1. ¿Tiene acceso a un computador con conexión a internet?
  - a. Si \_\_\_\_
  - b. No \_\_\_\_
2. Sí tiene acceso a un computador con conexión a Internet, ¿en qué lugares lo utiliza? (marque todas las que apliquen)
  - a. Casa \_\_\_\_
  - b. Colegio \_\_\_\_
  - c. Café internet \_\_\_\_
  - d. Vecino \_\_\_\_
  - e. Otro (especifique) \_\_\_\_\_



3. ¿Cuántas horas diarias navega en Internet?
- No navega en internet \_\_\_\_
  - 1-3 horas \_\_\_\_
  - 4-6 horas \_\_\_\_
  - 7-9 horas \_\_\_\_
  - Más de 10 horas \_\_\_\_
4. ¿Cuáles de las siguientes formas de comunicación utiliza en Internet? (marque todas las que apliquen)
- Correo electrónico \_\_\_\_
  - Redes sociales \_\_\_\_
  - Mensajería instantánea \_\_\_\_
  - Blogs \_\_\_\_
  - Foros \_\_\_\_
  - Chats \_\_\_\_
  - Grupos \_\_\_\_
  - Programas en línea \_\_\_\_
  - Otro (especifique) \_\_\_\_\_
5. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes formas de comunicación por Internet? (marque un respuesta por fila)

	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Nunca
Correo electrónico				
Redes sociales				
Mensajería instantánea				
Blogs				
Foros				
Chats				
Grupos				
Programas en línea				
Otro (especifique)				

6. ¿Con qué personas utiliza las siguientes formas de comunicación por Internet? (marque un respuesta por fila)

	Familiares	Amigos	Profesores	Instituciones educativas	Otro (especifique)
Correo electrónico					
Redes sociales					
Mensajería instantánea					
Blogs					
Foros					
Chats					
Grupos					
Programas en					

línea					
Otro (especifique)					

7. ¿Con qué propósitos utiliza las siguientes formas de comunicación por Internet?  
(marque un respuesta por fila)

	Académico	Entretenimiento	Conexión social	Otra (especifique)
Correo electrónico				
Redes sociales				
Mensajería instantánea				
Blogs				
Foros				
Chats				
Grupos				
Programas en línea				
Otro (especifique)				

8. ¿Ha participado el algún tipo de actividad académica a través de Internet?  
a. Si \_\_\_  
b. No \_\_\_

Sí respondió SI, explique el tipo de actividad que desarrollo

Gracias por su colaboración.

## Anexo 2

### EJEMPLO DE TEXTO EVALUADO

Daniela

Hello Honey!! Well **i** (CL) write this e-mail because **i** (CL) think to break up (Pn) and I think it's better for everybody, Daniela I don't need you because you lie me and you have another man, and I don't like it (Pn) and good luck with your other guy . Ok good bye and good luck in your life.

Pedro Fernandez

## Anexo 3

### ENTREVISTA

#### A. Información personal

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en el instituto?

#### B. cómo evaluador

4. ¿En qué aspectos te enfocabas más al leer el escrito de tu compañero; uso del lenguaje, vocabulario, contenido, longitud, organización o puntuación, ortografía y uso de mayúsculas? ¿Por qué?
5. ¿Al hacer los comentarios al trabajo en qué aspectos te enfocabas más? ¿por qué?
6. ¿Qué tipo de comentarios hacías al trabajo de tu compañero? ¿Positivos, negativos, etc.?
7. ¿Qué pasos seguías para evaluar el trabajo de tu compañero? ¿Qué hacías primero, etc.?

#### C. evaluación por correo electrónico

8. ¿Qué hacías para evaluar la parte gramatical del trabajo de tu compañero por internet?
9. ¿Qué hacías para evaluar el vocabulario del trabajo de tu compañero cuando lo evaluabas por internet?
10. ¿Qué hacías para evaluar la parte de contenido por internet?
11. ¿Cómo evaluabas el formato del texto por internet?
12. ¿Cómo evaluabas la longitud del trabajo de tu compañero por internet?
13. ¿Cómo fue la comunicación con tu compañero vía correo electrónico durante la actividad?
14. ¿Consideras que fue útil evaluar vía correo electrónico con tu compañero para mejorar la escritura?
15. ¿Encontraste algún tipo de dificultad al realizar la revisión de tu compañero utilizando Word y el correo electrónico? ¿Cuáles fueron?
16. ¿Encontraste alguna(s) ventaja(s) al realizar la revisión de tu compañero utilizando Word y el correo electrónico? ¿Cuáles fueron?

#### D. Evaluación cara a cara

17. ¿Qué hacías para evaluar la parte gramatical del trabajo de tu compañero en clase?
18. ¿Qué hacías para evaluar el vocabulario del trabajo de tu compañero cuando lo evaluabas en clase?
19. ¿Qué hacías para evaluar la parte de contenido en clase?

20. ¿Cómo evaluabas el formato del texto en clase?
21. ¿Cómo evaluabas la longitud del trabajo de tu compañero en clase?
22. ¿Cómo fue la comunicación con tu compañero durante la actividad de evaluación de los escritos en clase?
23. ¿Consideras que fue útil el evaluar los trabajos escritos durante la clase?
24. ¿Encontraste algún tipo de dificultad al realizar la revisión de tu compañero en clase?  
¿Cuáles fueron?
25. ¿Encontraste alguna(s) ventaja(s) al realizar la revisión de tu compañero en clase?  
¿Cuáles fueron?

### **E. como evaluado**

26. ¿Qué tipo de comentarios recibiste? ¿Positivos, negativos, etc.?
27. ¿Consideras que los comentarios recibidos te ayudaron a reescribir un mejor trabajo?
28. ¿En algún momento te afectaron los comentarios hechos por el compañero a tu trabajo?
29. ¿En qué aspectos te afectaron?(uso del lenguaje, vocabulario, contenido, longitud, organización o puntuación, ortografía y uso de mayúsculas)
30. ¿Qué hacías con los comentarios, marcaciones y notas del formato de evaluación hechas por tu compañero a tu escrito evaluado por internet?
31. ¿Qué hacías con los comentarios, marcaciones y notas del formato de evaluación hechas por tu compañero a tu escrito evaluado en clase?
32. ¿Qué tipo de comentarios y marcaciones te hubiera gustado recibir?
33. ¿Cuál fue tu percepción sobre el rol de tu compañero como evaluador?

### **F. Formato de evaluación**

34. ¿Te pareció útil el formato dado para evaluar el trabajo de tu compañero? ¿por qué?
35. ¿De qué manera utilizabas el formato de evaluación?
36. ¿Hubo algún criterio que fuera más difícil/sencillo de evaluar que otro?
37. ¿encontraste alguna dificultad al momento de utilizarlo? ¿por qué?
38. ¿De qué manera fue más sencillo completar el formato por computador o con lápiz?

### **E. Cierre**

39. ¿Encontraste alguna diferencia entre evaluar por correo electrónico y cara a cara?
40. ¿Cuál de los tipos de evaluación te pareció más adecuado o útil? ¿Por qué?
41. ¿Cuál tipo de evaluación te gustaría seguir utilizando? ¿Por qué?
42. ¿cuál tipo de evaluación sentiste te aportó más en tu proceso de escritura? ¿Por qué?

Anexo 4

ENCUESTA

**PROCESO DE EVALUACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS DE LOS  
COMPAÑEROS A TRAVÉS DEL CORREO ELECTRÓNICO Y LA PIZ Y  
PAPEL**

Nombre:

---

Estrategias por computador	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Raramente	Nunca
1. Tomar notas sobre los puntos del escrito del compañero					
2. identificar puntos para evaluar o revisar					
3. Referirse o comparar con comentarios hechos a escritos previos					
4. Consultar en internet sobre aspectos gramaticales					
5. Consultar en libros sobre aspectos gramaticales					
6. Comunicarse con el compañero para consultar o aclarar dudas sobre el texto					
7. Consultar otras personas sobre aspectos gramaticales o de vocabulario					
8. Consultar en internet sobre palabras desconocidas					
9. Consultar en el diccionario palabras desconocidas					
10. Leer la instrucción dada para desarrollar el texto					
11. Contar manualmente el número de palabras del texto					
12. Mirar el contador de palabras de word					
13. Leer detenidamente cada aspecto del formato de evaluación					
14. Evaluar por separado cada aspecto del formato de evaluación					

15. Evaluar al mismo tiempo todos los aspectos del formato de evaluación					
16. Analizar los aspectos negativos del texto					
17. analizar los aspectos positivos del texto					
18. otra(s)					
<b>Estrategias cara a cara</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
1. Tomar notas sobre los puntos del escrito del compañero					
2. identificar puntos para evaluar o revisar					
3. Referirse o comparar con comentarios hechos a escritos previos					
4. Consultar al docente sobre aspectos gramaticales					
5. Consultar en libros sobre aspectos gramaticales					
6. Discutir con el compañero para consultar o aclarar dudas sobre el texto					
7. Consultar al docente sobre palabras desconocidas					
8. Consultar en el diccionario palabras desconocidas					
9. Consultar al docente sobre palabras desconocidas					
10. Leer la instrucción dada para desarrollar el texto					
11. Contar manualmente el número de palabras del texto					
12. Leer detenidamente cada aspecto del formato de evaluación					
13. Evaluar por separado cada aspecto del formato de evaluación					
14. Evaluar al mismo tiempo todos los aspectos del formato de evaluación					

15. Analizar los aspectos negativos del texto					
16. analizar los aspectos positivos del texto					
17. otra(s)					

**ENCUESTA SOBRE LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS DE LOS COMPAÑEROS A TRAVÉS DEL CORREO ELECTRÓNICO Y CARA A CARA**

Nombre:

\_\_\_\_\_

La siguiente encuesta tiene como fin determinar las percepciones y estrategias utilizadas durante la evaluación de textos escritos vía correo electrónico y cara a cara.

La información que usted suministre será confidencial y se utilizará solo con fines investigativos, y no tendrá ninguna consecuencia en su desempeño académico.

Lea atentamente cada una de las preguntas y respóndalas con toda sinceridad

a. Correo electrónico

1. ¿cómo fue la experiencia de evaluar al compañero por internet?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Tuvo algún tipo de beneficio el recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero vía correo electrónico? Sí fue así ¿qué tipo de beneficios fueron? Si no, ¿por qué no?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Hubo algún tipo de dificultad el recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero vía correo electrónico? Sí fue así ¿qué tipo de dificultades fueron? Si no, ¿por qué no?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---

---

4. ¿Cuál es tu opinión sobre los comentarios hechos por tu compañero a tus escritos evaluados por correo electrónico?

---

---

---

---

---

---

b. cara a cara

1. ¿Cómo fue la experiencia de evaluar al compañero en el salón de clase?

---

---

---

---

---

---

2. ¿Tuvo algún tipo de beneficio el recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero en el salón de clase? Sí fue así ¿qué tipo de beneficios fueron? Si no, ¿por qué no?

---

---

---

---

---

---

3. ¿Hubo algún tipo de dificultad el recibir comentarios y ser evaluado por otro compañero en el salón de clase? Sí fue así ¿qué tipo de dificultades fueron? Si no, ¿por qué no?

---

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál es tu opinión sobre los comentarios hechos por tu compañero a tus escritos evaluados en el salón de clase?

---

---

---

---

---

---

6. ¿Preferiría que sus trabajos escritos fueran evaluados solo por sus compañeros?  
Justifique su respuesta

---

---

---

## Anexo 5

### RÚBRICA

Written by:

Feedback provided by:

Date:

Composition No.

*Your purpose in grading the criteria below is to provide an honest and helpful response to your partner's short message. You should also suggest ways to make his/ her writing better.*

*Before beginning your review: be sure to read the composition carefully; after that, grade the following criteria*

<b>Criteria</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Total</b>
<b>Language use</b>	Almost all grammatical patterns inaccurate. No mastery of sentence construction rules.	Frequent grammatical inaccuracies. Frequent errors of negation agreement, tense, number, word order, function, articles, pronouns.	Some grammatical inaccuracies. Effective but simple constructions.	Almost no grammatical inaccuracies. Effective and complex constructions.	
<b>Vocabulary</b>	Vocabulary inadequate even for the most basic parts of the intended communication.	Frequent inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps errors of choice or usage.	Some inadequacies in vocabulary for the task. Occasional errors of form or usage.	Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Effective choice and usage.	
<b>Mechanics</b>	Dominated by errors of spelling, punctuation and capitalization.	Frequent errors of spelling, punctuation and capitalization.	Occasional errors of spelling, punctuation and capitalization.	Few errors of spelling, punctuation and capitalization.	
<b>Content</b>	The answer has no relation to the task set. Totally inadequate answer.	The answer has limited relevance to the task set.	For the most part answers the task set, though there may be some gaps or redundant of information.	Relevant and adequate answer to the task set.	
<b>Format</b>	The answer does not follow accepted formatting guidelines.	The answer does not follow standard formatting guidelines.	The answer most follows accepted formatting guidelines.	The answer follows accepted formatting guidelines.	
<b>Length</b>	The answer is significantly over or under requested length.	The answer is over or under requested length.		The answer is the requested length.	
					/24

Comments:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Use the following correction codes to point out the errors. Mark the codes in the message.*

<b>T tense:</b> I play <b>football</b> yesterday	<b>Sp spelling:</b> I study on <b>Mondey</b>
<b>WO word order:</b> My <b>father</b> has hair long	<b>Pr preposition:</b> My birthday is in <b>April 12<sup>th</sup></b>
<b>WW wrong word:</b> I realized <b>my homework</b>	<b>Ag agreement (singular/plural, subject/verb etc.):</b> <b>there</b> is two flower
<b>/ This word isn't necessary:</b> I was born <del>in</del> the year <b>1958</b>	<b>^ A word is missing:</b> every day ___ <b>play</b> soccer
<b>CL Capital letrer:</b> I live in <b>colombia</b>	<b>Pn: Punctuation:</b> I have a dog__ a cat and a <b>bird</b>

## Anexo 6

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Bogotá, Julio 24 de 2010

Estimado padre de familia,

Mi nombre es Catalina Herrera soy docente del instituto. Actualmente curso una Maestría en educación en la Universidad de los Andes

Por medio de la presente, solicito muy comedidamente la colaboración de su hijo/a en un proyecto de investigación en el Instituto el cual se llevará a cabo durante el tercer y cuarto bimestre de 2010 que involucra a los estudiantes que actualmente están cursando el nivel de preparación KET.

Este estudio busca verificar la retroalimentación por parejas por medio del correo electrónico y lápiz y papel facilita el proceso de aprendizaje de escritura en lengua extranjera, determinar los tipos de comentarios hechos en los escritos y la percepción sobre este tipo de retroalimentación que tienen los estudiantes. La participación en este estudio requiere que su hijo/a intercambie textos escritos vía correo electrónico, complete un cuestionario, y eventualmente sea entrevistado; estas serán grabadas en audio en su totalidad.

La participación en este estudio es totalmente voluntaria. Si su hijo/a desea retirarse del proyecto en cualquier momento, puede hacerlo sin que esto le genere algún perjuicio. Sí usted no desea que su hijo/a participe en este estudio, por favor complete el formato de la parte de abajo de esta carta y devuélvalo.

Es importante aclarar que la información recolectada será confidencial y se usará únicamente con propósitos investigativos, igualmente, sus respuestas al cuestionario o las entrevistas en las que participe, tendrán el mismo carácter de confidencialidad.

Si tiene alguna inquietud, acerca del estudio se puede comunicar con Catalina Herrera al 3115728653 o puede enviar un correo electrónico a [herreracatalina934@gmail.com](mailto:herreracatalina934@gmail.com)

Cordialmente,  
Catalina Herrera Mateus.

-----  
*Devolver este formato solo sí usted no desea que su hijo/a participe en el estudio descrito anteriormente.*

Yo no deseo que mi hijo \_\_\_\_\_ sea parte de este estudio de investigación sobre el retroalimentación por parejas vía correo electrónico y lápiz y papel. \_\_\_\_\_

Nombre del acudiente

Firma del acudiente



NIT: 860.007.386-1

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
IDENTIFICACIÓN TRABAJO DE GRADO**

FECHA DE ELABORACIÓN		
DD	MM	AAAA
14	12	2011

I. IDENTIFICACIÓN AUTOR(ES) DEL TRABAJO DE GRADO					
CÓDIGO	DOCUMENTO DE IDENTIDAD		APELLIDOS	NOMBRES	CORREO ELECTRÓNICO
	TIPO	NÚMERO			
200825153	CC	53012099	HERRERA MATEUS	CATALINA	c.herrera103@uniandes.
	CC				
	CC				
	CC				
	CC				
	CC				

PROGRAMA	Maestría	ENTREGÓ FORMATO: <input type="checkbox"/> SB-10 "Entrega trabajo de grado y autorización de uso a favor de la Universidad de los Andes". Documento con el cual, el autor permite que su trabajo sea utilizado por la Universidad, para fines de consulta y de mención en sus catálogos bibliográficos, tanto físicos como en línea
FACULTAD	C Invest. y Formación en Educ. y Pedag. -CIFE-	
DEPARTAMENTO	No Aplica	

1.1 IDENTIFICACION DE TRABAJO DE GRADO PARA DOBLE TITULACIÓN	
PROGRAMA	No Aplica
FACULTAD	No Aplica
DEPARTAMENTO	No Aplica

TESIS PARA DOBLE TITULACIÓN: <input type="checkbox"/> Si el trabajo de grado presentado aplica para obtener dos (2) titulaciones, por favor marque esta casilla y diligencie la información de esta sección.
---

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL TRABAJO DE GRADO		
TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Una mirada a la retroalimentación por parejas en un instituto de lenguas en Bogotá		
DESCRIPCIÓN FÍSICA	MATERIAL ACOMPAÑANTE (Cantidad):	FECHA DE ELABORACION DD MM AAAA 10 12 2011
Número de páginas: 115	Casetes Audio: Discos compactos:	
Ilustraciones:	Casetes Video: Diapositivas:	
	Disquetes: Otros: ¿Cuáles?	
*RESUMEN DEL TRABAJO DE GRADO: Este documento describe el estudio mixto secuencial de tipo exploratorio, el cual se enfoca en explorar la retroalimentación por parejas utilizando como medios la escritura y el correo electrónico. A partir de los datos recogidos, este documento hará una descripción detallada de las percepciones de los alumnos sobre la retroalimentación, los aspectos de la matriz de evaluación sobre los cuales los estudiantes comentan principalmente, y las diferencias entre dos medios de retroalimentación. Este estudio se llevó a cabo durante el tercer y cuarto bimestre académico del año 2010, con estudiantes de los niveles de preparación para el examen internacional Key English Test (KET), en un Instituto de Lenguas adscrito a una Universidad en Bogotá. Los ocho escritos realizados, la encuesta y la entrevista, arrojaron que los estudiantes perciben la retroalimentación como un proceso de reflexión, cooperación y autonomía sobre lo hecho por ellos mismos y sus compañeros. Adicionalmente, los estudiantes evalúan principalmente los aspectos superficiales del texto más que en los aspectos profundos; y finalmente, se describen las diferencias entre los dos tipos de retroalimentación, las cuales se centran en el tiempo invertido, las ventajas que tiene el uso de la tecnología y el objetivo con que se comunican.		
OBJETIVOS DEL TRABAJO DE GRADO: 1. Determinar las percepciones que tienen los estudiantes de los niveles de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET), sobre la retroalimentación por parejas llevada a cabo por dos medios, en un instituto en una Universidad en Bogotá. 2. Determinar los aspectos de la matriz de evaluación en que se enfocan los estudiantes durante la retroalimentación dada a los escritos elaborados en el nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET). 3. Establecer las diferencias entre la retroalimentación por parejas por medio del correo electrónico y escrita en el nivel de preparación para el examen internacional de inglés Key English Test (KET).		

**METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE GRADO:**

Estudio mixto secuencial de tipo exploratorio llevado a cabo en un instituto de lenguas en Bogotá, en el curso de preparación para el examen internacional Key English Test (KET) durante el segundo semestre del año 2010. El curso estaba compuesto por 20 estudiantes entre los 12 y 18 años de edad. Para la recolección de datos se recogieron los escritos de los estudiantes y se aplicó una encuesta y una entrevista las cuales fueron analizados utilizando principalmente los principios de la teoría fundamentada, y algunas preguntas de la encuesta, fueron analizados de manera descriptiva.

**CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE GRADO:**

1. La retroalimentación por parejas generó procesos de cooperación, reflexión y autonomía
2. Los estudiantes comentan y marcan errores principalmente de los aspectos superficiales de la matriz de evaluación, tales como ortografía, gramática y vocabulario, ya que son fáciles de identificar en el texto. Aunque también hace algunos comentarios sobre los aspectos globales, estos no tienen la misma frecuencia y cantidad que los comentarios sobre aspectos superficiales.
3. La comunicación generada durante la retroalimentación por correo electrónico se centró en coordinar el envío y recepción de los textos y los formatos de retroalimentación, mientras que la comunicación generada en la retroalimentación escrita se centró en aclarar aspectos del texto o de los comentarios no muy claros
4. El correo electrónico brinda a los estudiantes la oportunidad de escoger el momento y el espacio para elaborar los textos y retroalimentar; sin embargo los equipos de cómputo o la conexión a internet pueden presentar algún tipo de inconvenientes

**\*PALABRAS CLAVES (TEMAS) DEL TRABAJO DE GRADO:**

Retroalimentación por parejas  
Medios de retroalimentación  
Retroalimentación aspectos globales y superficiales

ACUERDOS DE CONFIDENCIALIDAD:  NO TIENE ACUERDO(S)  TIENE ACUERDO(S)

Si selecciona tener acuerdo de confidencialidad, por favor diligencie el siguiente cuadro:

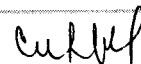
Persona natural o jurídica	Desde			Hasta		
	DD	MM	AAAA	DD	MM	AAAA

**3. FIRMAS**

AUTORES (Nombre completo)

\*FIRMAS

Catalina Herrera Mateus



DIRECTORES / ASESORES (Nombre completo)

\*FIRMAS

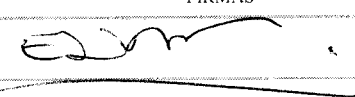
Alexis Augusto López Merlo



JURADO / LECTOR (Nombre completo)

\*FIRMAS

EDUARDO ESCALÓN



Las firmas de Autor y Director/Asesor son obligatorias. Si tiene inconvenientes con el registro de la firma del Jurado/Lector, deberá tramitar ante la respectiva Facultad la autorización para registrar las firmas de pares o un sello que justifique la ausencia de la firma faltante.

SB-09

Verificar Información

Imprimir





**ENTREGA EJEMPLAR TRABAJO DE GRADO Y  
AUTORIZACIÓN DE SU USO A FAVOR DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

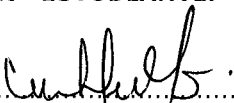
Yo CATALINA HERRERA MATEUS, mayor de edad, vecino de Bogotá D.C., identificado con la Cédula de Ciudadanía N° 53012099 de BOGOTÁ, actuando en nombre propio, en mi calidad de autor del trabajo de tesis, monografía o trabajo de grado denominado: Una mirada a la retroalimentación por parejas en un instituto de lenguas en Bogotá

, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos del ser el caso, en formato digital o electrónico (CD-ROM) y autorizo a LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, internet, extranet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

EL AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y tiene la titularidad sobre la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Bogotá D.C., a los QUINCE 15 días del mes de DICIEMBRE de Dos Mil ONCE 20 11 .

**EL AUTOR - ESTUDIANTE.**

(Firma) 

Nombre CATALINA HERRERA MATEUS

C.C. N° 53012099 de BOGOTÁ