RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LA PERMANENCIA Y ÉXITO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO

Línea Temática: Prácticas de integración en educación superior para la reducción del abandono – Práctica

Karina Arnaldi Sanhueza, Universidad Católica de Temuco, karnaldi@uct.cl

Resumen

A nivel latinoamericano, las universidades implementan acciones que fortalecen la escritura académica en el contexto universitario, debido al carácter inclusivo que posee la competencia comunicativa, la cual facilita la permanencia de los estudiantes pudiendo producir textos académicos. En la Universidad Católica de Temuco, los resultados 2021 de la evaluación diagnóstica institucional de la Prueba de Producción de textos de la carrera de Geografía determinó bajos niveles de logro en todas las dimensiones en estudiantes de primer año. Por ende, se propuso como objetivo implementar una estrategia que considere el bajo nivel de logro presentado en los resultados de la evaluación diagnóstica para implementar instancias de retroalimentación formativa de textos expositivos en modalidad online. El estudio se situó en un diseño investigación acción, donde se utilizó una rúbrica que permitió evaluar el proceso de escritura en cada instancia de retroalimentación y un diario reflexivo para la reflexión pedagógica. Los resultados evidenciaron el aporte del estudio, evidenciando un incremento en los desempeños posterior a la innovación en todos los criterios evaluativos con una diferencia desde un 15% de progreso. Además, mediante una red de categorías, surgieron factores relevantes para la implementación como: la consideración de: conocimientos previos, actitudes, vida universitaria y estrategias.

Descriptores o palabras clave: Escritura, Permanencia, Retroalimentación formativa-formadora

Contextualización

A nivel latinoamericano, la escritura académica en el contexto universitario es un proceso importante en la transición y desarrollo de la enseñanza superior, ya que permite que los estudiantes den cuenta de sus aprendizajes en distintos géneros discursivos (Zárate y Clemente, 2017). Diferentes universidades latinoamericanas abordan el tema de la escritura a través de estrategias de nivelación para estudiantes de primer año y evaluaciones diagnósticas (Uribe y Carmago, 2011). En cuanto a universidades españolas, la literatura señala la implementación de asignaturas orientadas a la producción escrita en el contexto académico (Ballano y Muñoz, 2015) y en Chile, instituciones de educación terciaria abordan el tema mediante la enseñanza de la competencia comunicativa en el currículo, con la finalidad de fortalecer la escritura (Corte, 2018).

La preocupación sobre la escritura, se debe principalmente a que las exigencias en el contexto universitario requieren que los y las estudiantes produzcan diferentes textos con diversas cualidades para crear conocimiento y compartirlo en informes, ensayos, monografías, etc. (Errázuriz y Fuentes, 2012). Estas producciones textuales deben ser comprendidas por una comunidad perteneciente a una disciplina, lo que requiere un vocabulario especializado, coherencia, cohesión, entre otros elementos (Carlino, 2013). De esta manera, comprender y

producir textos en los niveles de pregrado de la Universidad, da cuenta del dominio de competencias comunicativas escritas que permiten a los y las estudiantes terminar sus tareas de escritura y finalizar con éxito sus programas de estudios (Zárate y Clemente, 2017). Lo anterior permite inferir que la aprobación de evaluaciones académicas que implican una tarea de escritura, facilita la permanencia del estudiante en la universidad, lo cual es posible si se desarrolla una estrategia que considere las realidades heterogéneas de los perfiles y trayectorias estudiantiles desiguales de los estudiantes que ingresan a la Universidad (Bazerman, 2014)

En la región de la Araucanía, la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco) aplica un diagnóstico institucional de producción de textos a todos los estudiantes novatos. Los resultados 2021 de la evaluación diagnóstica señalan que los estudiantes de primer año de la carrera de Geografía de la Universidad Católica de Temuco presentan bajos porcentajes de aprobación, obteniendo un máximo 38% ese año (DGIA, 2021). Esta realidad es coherente al observar en detalle el desempeño de los y las estudiantes de esta carrera desde el 2020, donde los máximos porcentajes de logro se concentran en el nivel insuficiente, y los menores se concentran en el nivel destacado.

Ante esta realidad, se implementa la retroalimentación formativa – formadora. Debido a su cualidad dialógica que permite el intercambio de información entre estudiante y profesora situando los aprendizajes a partir de las disposiciones de aprendizaje iniciales de los estudiantes y su posterior desarrollo (Anijovich, 2019). Además, la retroalimentación, evita vicios que yacen en prácticas habituales en aula asociadas a corregir, identificar errores y calificar solamente, minimizando el sentido del aprendizaje del proceso, dejando en un segundo plano el estudiante, quien aceptaría correcciones sin comprender qué o cómo mejorar. También se elige esta retroalimentación, ya que promueve la autorregulación de los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007).

Objetivo

Considerando lo anterior, el objetivo del estudio es presentar la estrategia de retroalimentación formativa - formadora, tendiendo en consideración el bajo nivel de logro presentado en los resultados de la evaluación diagnóstica, mediante el diseño e implementación de instancias de retroalimentación formativa de textos expositivos como un espacio para intercambiar información, para mejorar los desempeños en la tarea escrita y contribuir a un resultado favorable para la permanencia en la Universidad.

Descripción

La investigación se enmarca en un diseño de investigación acción y se implementó el primer semestre del año 2021 de forma online, dadas las condiciones sanitarias a nivel global, en un curso de formación terciaria de la carrera de Geografía denominado: Introducción al Pensamiento Geográfico. Los participantes fueron los 7 estudiantes de primer año inscritos en el curso, de 20 años de edad en promedio. A ellos se les solicitó una tarea de escritura: producir un informe sobre el espacio geográfico de la región de la Araucanía. Ante esta tarea de escritura, se implementó una intervención previa a la retroalimentación consistente en un taller grupal que permitió explicar las características de la tipología textual, las cuales se detallan en una planificación. Posteriormente, se llevó a cabo la innovación, la cual fue la retroalimentación individual de los estudiantes en dos a sesiones de 90 minutos cada uno, en hora mixta. En las sesiones, la docente retroalimentó el proceso de producción textual de un informe.

Las observaciones y sugerencias sobre la tarea de escritura en la retroalimentación, fueron en base a una rúbrica construida por la investigadora, la cual se validó por especialistas en lenguaje y comunicación. Esta rúbrica considera criterios y dimensiones que se ajustan a la tipología del texto expositivo solicitado. Una vez finalizada cada retroalimentación, la docente identificó

fortalezas y debilidades de su desempeño en un diario de reflexión, lo que permitieron modificar acciones pedagógicas y la velocidad en la implementación de estas.

Para la organización de la implementación, la investigadora socializó con el docente del curso y estudiantes un cronograma con las fases de la implementación, consistentes en: Fase 1, planificación y diseño de la implementación; Fase 2, consentimientos informados; Fase 3 Taller expositivo – participativo con estudiantes; Fase 4, implementación de la retroalimentación; Fase 5, Recolección de datos; Fase 6, reflexión y toma de decisiones para la mejora de acción docente.

En relación a la innovación la cual se expresa en el modelo de retroalimentación de este estudio, no se limita a corregir y resaltar errores del estudiante, sino que sugiere una serie de pasos que permiten que el estudiante se apropie de sus habilidades para lograr los objetivos de la tarea de escritura. A continuación, en la Figura 1 se presenta el modelo de retroalimentación que evidencia el proceso de intercambio de información con él o la estudiante.

Figura 1

Modelo de retroalimentación formativa – formadora

Nota. La figura representa la secuencia que la docente ejecuta durante el proceso de retroalimentación por Anijovich, 2019.

La figura anterior evidencia los modos de la retroalimentación formativa- formadora lo que permitió el intercambio de la información hacia una futura autorregulación del estudiante y una reflexión docente respecto de su quehacer. En la figura se plantea en primer lugar el ofrecer preguntas, donde se pretende que el estudiante reflexione a partir de interrogaciones sobre su tarea, por ejemplo: *¿Cómo lograste construir este objetivo?*, de manera que el estudiante piensa sobre lo que está haciendo y cómo lo hace, además de apuntar al contenido. El segundo modo es describir el trabajo, donde se pretende mostrar al estudiante en espejo lo que está haciendo, parafraseando lo que dice para que se dé cuenta de lo que ha realizado, por ejemplo: *Has definido muy bien tu objetivo y es coherente con la problematización que colocaste previamente.*

El modo anterior, lleva al siguiente que se refiere a celebrar avances y logros, por ejemplo: *Has podido darte cuenta de que los gráficos no eran necesarios, ya que lo has explicado muy bien en el párrafo anterior*. Las sugerencias son muy relevantes, pero estas deben ser específicas, por ejemplo: *Veo que en este párrafo hay varios conectores que requieren situarse de una forma más coherente, como este y este. Te compartiré una guía de conectores con sus funciones que te permitirán mejorar este párrafo*. Sin embargo, la sugerencia muchas veces no es suficiente, por lo que es importante el andamiaje. Esta estrategia consiste en modelar el comportamiento a través de ejemplos donde el docente muestra cómo se lleva a cabo la tarea, y luego solicita al estudiante que explique cómo lo realiza. Lo anterior, permite que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje.

La planificación mediante fases de la implementación expresadas anteriormente contribuye a la innovación, debido a que existe un proceso organizado que considera la realidad particular de los estudiantes en relación al curso y facilita la co-docencia para la implementación. Además, la retroalimentación contribuye a la permanencia de los estudiantes, ya que sitúa sus aprendizajes en un nivel inicial y le permite darse cuenta de su avance progresivo hasta los resultados esperados,

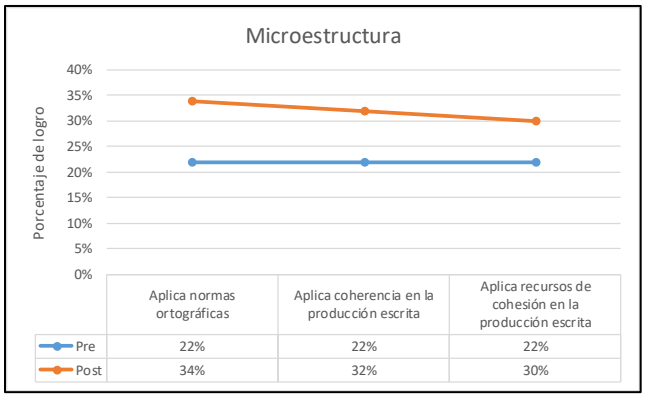
fomentando la autoestima, la motivación y la validación de sus habilidades (Anijovich, 2019) lo que deriva en la confianza que el estudiante tendrá para finalizar la tarea de escritura que se le exige en el contexto universitario.

Resultados

En cuanto a los resultados, La evaluación formativa de la microestructura expresada en la Figura *2*, reflejan una mejora en todos los criterios con una diferencia positiva sobre el 15%. Se observa que hubo un mayor crecimiento en los desempeños asociados a las normas ortográficas, ya que, durante la retroalimentación, se fortaleció oral y transversalmente en todas las sesiones, según lo ameritaban los avances en las tareas escritas como se expresa en la Figura 2

Figura 2

Resultados alcanzados en cuanto a la microestructura del informe pre y post innovación

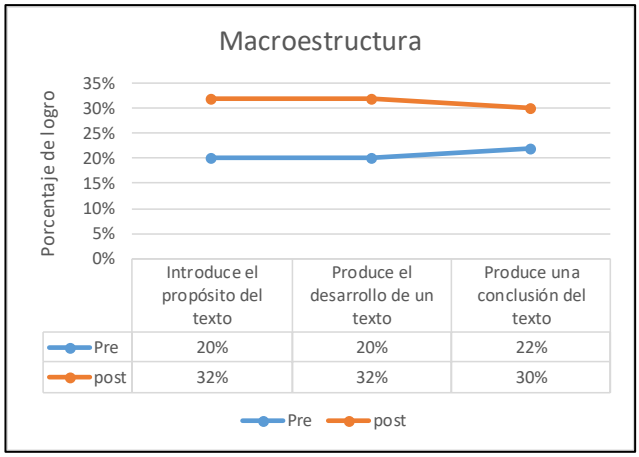


Nota. El gráfico representa una comparación de la microestructura de la tarea escrita del informe de los estudiantes de primer año.

En cuanto a los resultados de la evaluación de la macroestructura en la Figura 3, se presenta una mejora de un 13% en todos los criterios los resultados de la evaluación después de la innovación, lo que permite inferir que existe un impacto positivo de la retroalimentación en los resultados de aprendizaje.

Figura 3

Resultados alcanzados en cuanto a la macroestructura del informe pre y post innovación.

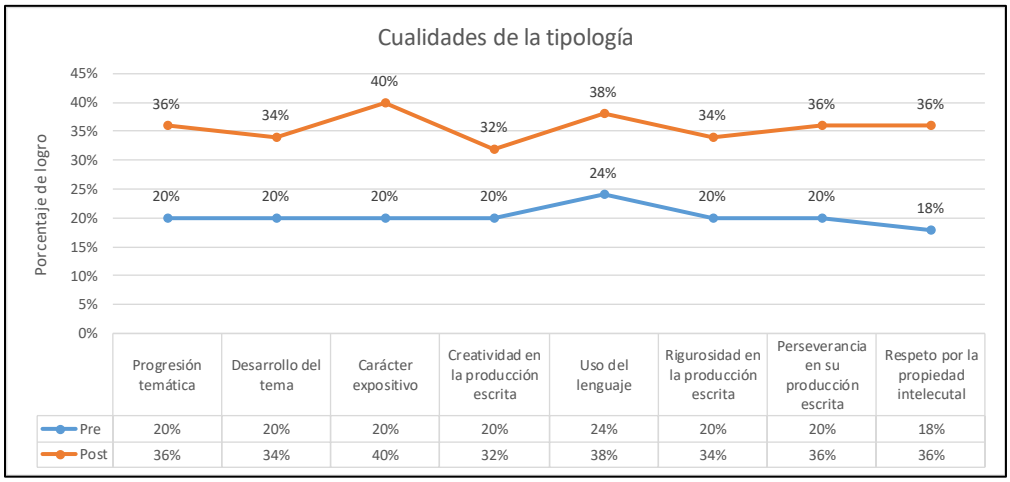


Nota. Comparación de los porcentajes de logro del total de puntajes pre y post innovación de los estudiantes de primer año.

En cuanto a la tipología del informe, en la Figura 4 se observa una diferencia positiva en los niveles de logro en la mayoría de las dimensiones, siendo el más alto un 20% en el criterio evaluativo: carácter expositivo del texto. Las razones de este incremento en los aprendizajes se deben al constante énfasis que la docente llevó a cabo durante la innovación, respecto del propósito que persigue este tipo de texto.

Figura 4

Comparación de porcentajes de logro del total de estudiantes sobre las cualidades de la del informe



	Progresión temática	Desarrollo del tema	Carácter expositivo	Creatividad en la producción escrita	Uso del lenguaje	Rigurosidad en la producción escrita	Perseverancia en su producción escrita	Respeto por la propiedad intelecutal
Pre	20%	20%	20%	20%	24%	20%	20%	18%
Post	36%	34%	40%	32%	38%	34%	36%	36%

Nota. Resultados pre y post innovación en los estudiantes de primer año.

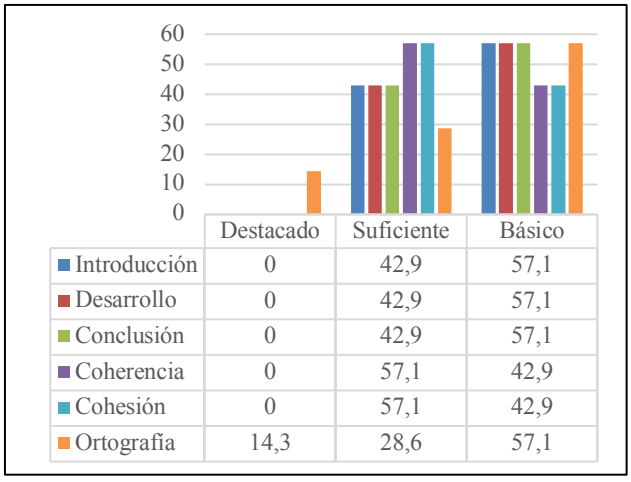
Por otro lado, se observa que el aumento mínimo posterior a la innovación en el criterio de creatividad en la producción escrita, rigurosidad en la escritura y desarrollo del tema, lo cual permite deducir que es difícil para el estudiante situar su voz desde otros autores en la producción escrita. Por otro lado, en cuanto al dominio de la macroestructura y microestructura del texto se observa entre la Figura 5 y 6 una movilización positiva importante del nivel destacado que presentaba valores de un 0% previo a la innovación.

Figura 5

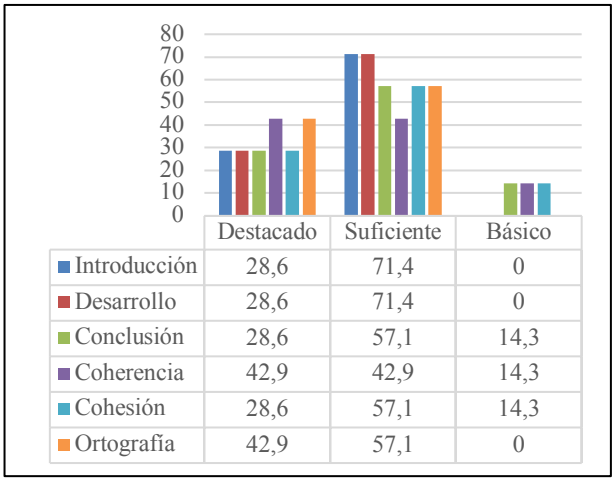
Porcentaje de estudiantes según su nivel de logro previo a la implementación

Figura 6

Porcentaje de estudiantes según su nivel de logro en posterior a la implementación



	Destacado	Suficiente	Básico
Introducción	0	42,9	57,1
Desarrollo	0	42,9	57,1
Conclusión	0	42,9	57,1
Coherencia	0	57,1	42,9
Cohesión	0	57,1	42,9
Ortografía	14,3	28,6	57,1

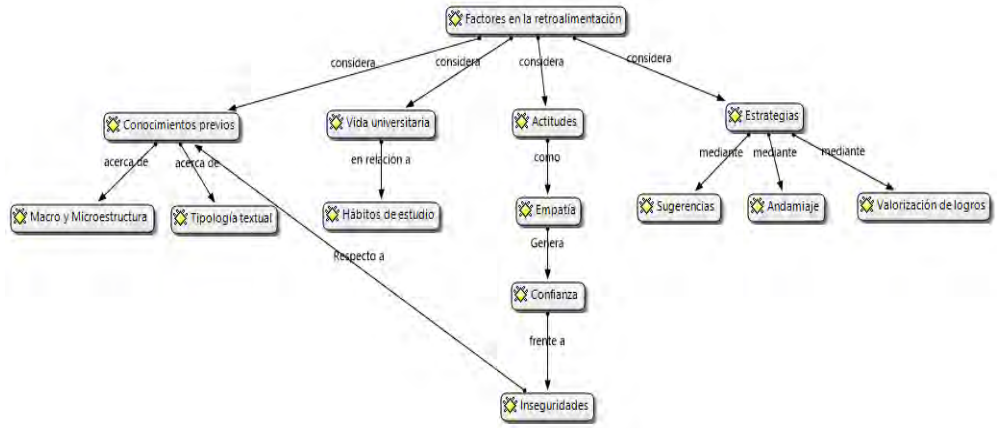


	Destacado	Suficiente	Básico
Introducción	28,6	71,4	0
Desarrollo	28,6	71,4	0
Conclusión	28,6	57,1	14,3
Coherencia	42,9	42,9	14,3
Cohesión	28,6	57,1	14,3
Ortografía	42,9	57,1	0

Ejemplo de lo anterior es que los estudiantes lograron un mayor desempeño en cuanto a la introducción y desarrollo del informe con un aumento del 28,6% en su dominio. Esta movilización positiva de los aprendizajes, dan cuenta de la incidencia favorable de la retroalimentación cuya instancia también consideró aspectos socioemocionales y pedagógicos que se visualizan en la Figura 7.

Figura 7

Red conceptual sobre los factores en la retroalimentación y estrategias.



Nota.

Nota. Las subcategorías de esta red conceptual se extrajeron a partir de un diario reflexivo de la docente durante la implementación.

La red conceptual evidencia la subcategoría de *conocimientos previos* de los estudiantes sobre la tarea escrita, los cuales evidenciaron inseguridades sobre el dominio de la introducción y

conclusión del informe. Otra subcategoría que emergió fue *vida universitaria*, ya que los hábitos de estudios de los estudiantes se vieron influenciados por las nuevas experiencias académicas, exigencias y la modalidad online lo que potenció *inseguridades* para desarrollar la tarea escrita. Por ende, la subcategoría *actitudes* tomó un rol importante en la retroalimentación donde la docente se situó desde una disposición anímica afectiva mediante la *empatía*, lo que propició la *confianza* de los estudiantes para expresar sus consultas y una participación más activa que contribuyó a finalizar la tarea. Por último, la subcategoría *estrategia*, vinculada a lo pedagógico, contribuyó a que el estudiante finalizara la producción escrita fortaleciendo sus habilidades metacognitivas.

Conclusiones

En relación a las conclusiones del estudio, es posible señalar que la implementación de la retroalimentación de textos académicos incide en el desarrollo de habilidades de producción escrita cuando se realiza en un contexto de confianza motivado por la empatía de la o el docente, propiciando el diálogo y la participación activa del estudiante. Por lo tanto, actitudes como la empatía en la acción docente incrementan los resultados en torno a los aprendizajes, valorando además los conocimientos previos del estudiante para disipar inseguridades. En relación a este fenómeno, los resultados demuestran que la baja autopercepción frente a la tarea emerge como la causa de una disminución de la participación del estudiante en la finalización de la tarea que podría incidir en el incumplimiento de la tarea y/o un mal resultado académico. Por lo mismo resulta relevante generar el espacio de confianza que permita el vínculo entre docente y estudiante que propicie un cambio positivo, y que permita al estudiante tener una autopercepción más positiva sobre sus competencias comunicativas de entrada, fomentando su participación y el diálogo. En este sentido la evaluación formativa – formadora en tareas de producción escrita contribuye directamente a que el estudiante obtenga mejores resultados académicos que permitan la permanencia del estudiante y la continuidad en el mundo universitario.

Se concluye además que la subcategoría *estrategias* que lleva a cabo la docente, cumplen con tres criterios para una retroalimentación efectiva, donde: los estudiantes saben qué es un buen desempeño de la tarea, cómo se relaciona su desempeño actual con el esperado y saber cómo actuar para acortar la brecha entre el desempeño real e ideal mediante el reconocimiento de fortalezas y debilidades. En este sentido, las estrategias y los ámbitos actitudinales fomentaron la autorregulación en la retroalimentación.

En términos prácticos, se propone una futura acción articulada entre estudiantes y docentes de más carreras de la Facultad de Recursos Naturales en la que pueda insertarse la retroalimentación de las producciones escritas como un acompañamiento permanente y sistemático durante el desarrollo de una evaluación que tribute a la competencia comunicativa, disponiendo de un espacio en el horario del estudiante. Además, se propone la construcción de un instrumento que recoja la autopercepción de los estudiantes en el proceso de retroalimentación.

La propuesta señalada en esta investigación tiene una gran relevancia, debido a que permite proyectar investigaciones sobre la autorregulación de los estudiantes en el contexto de la educación superior y la incidencia de la retroalimentación en productos evaluativos escritos que desarrollen, de manera que logren una evaluación satisfactoria, contribuyendo al tránsito entre sus asignaturas y, por ende, a la permanencia en la Universidad. Además, la confianza y motivación que permite la innovación de este estudio, otorga una validación en el estudiante que le permite confiar en sus habilidades para continuar en la vida universitaria.

Por otro lado, la retroalimentación formativa – formadora es una instancia que, al ser personalizada, considera las realidades heterogéneas de las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes y sus trayectorias desiguales cuando ingresan a la Universidad (Bazerman, 2014), lo

que permite situarla como una práctica eficaz para promover la permanencia del estudiante en el mundo académico.

Sin embargo, se presentan limitaciones en el plan de acción, en cuanto a la no consideración de la organización del tiempo de los estudiantes, quienes, al estar inmersos en un nuevo contexto educativo tienden a tener horarios reducidos para participar en instancias de aprendizaje como estas. Como consecuencia, esto repercutiría en la inasistencia de los estudiantes a las sesiones, o bien en la postergación de la implementación. Estas reprogramaciones también se relacionan con la consideración de los tiempos de los estudiantes, por lo que resulta importante dialogar y consensuar con ellos en función de otros compromisos que tengan.

Por último, cabe mencionar diferentes desafíos y mejoras para la futura aplicabilidad de la innovación: En primer lugar, fortalecer los aspectos metacognitivos del instrumento para que el estudiante visualice con mayor claridad su progreso; en segundo lugar, la aplicación de una encuesta al estudiante al inicio y al cierre de la innovación que permita conocer sus expectativas y valoración de la estrategia; y, finalmente robustecer la implementación diseñando un modelo que considere la valoración de los conocimientos previos para promover la seguridad, motivación y autorregulación del estudiante para la obtención de mejores resultados académicos y su permanencia en la Universidad.

Referencias

Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. SUMMA.

Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. Verbum, 9(9), 23-35.

Ballano, I. y Muñoz, I. (coords.) (2015). La escritura académica en las universidades españolas. Deusto Digital

Carlino P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 57(18), 355-381.

Corte, M. (2018). La escritura académica en la formación universitaria. Narcea Universitaria.

Errázuriz, M. y Fuentes L, (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de pedagogía general básica en la sede Villarrica de la UC. Onomázein. (25), 287-313.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Uribe, G., y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación, 3(6).

Zárate F., y Clemente M. (2017). La escritura académica: dificultades y necesidades en educación superior. Educación Superior, 2(1), 46-54.