

Retroalimentación sobre la producción escrita en lengua extranjera: experiencias con instrumentos de andamiaje para la escritura en inglés

MARÍA MARCELA GONZÁLEZ

◇ MARÍA ELISA ROMANO

Introducción

Durante el año 2018, las docentes titulares de las cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de las carreras de grado Profesorado, Licenciatura y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (UNC), llevamos a cabo una experiencia piloto, cuyos resultados motivaron el diseño y posterior creación de un Centro de Escritura en Inglés. Su implementación, con apoyo institucional, se concretó en 2019, dentro del marco del Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza en el nivel de Grado (PAMEG) (Res. Rectoral N° 1634). Lamentablemente, la pandemia de covid-19 interrumpió la labor del Centro, puesto que todos los recursos disponibles, al igual que las energías de los docentes, fueron invertidos en el área de tecnología para el diseño de herramientas digitales y la correspondiente capacitación docente. A partir de 2021, y ya sin contar con financiamiento, decidimos implementar algunas de las actividades originalmente previstas en el marco del Centro de Escritura en proyectos

específicos dentro de las cátedras, tales como el proyecto de investigación “Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: validación de una escala analítica de evaluación”¹, desarrollado en la asignatura Lengua Inglesa II y el Taller de Escritura en Lengua Inglesa III, denominado OWW (por su sigla en inglés, es decir *Online Writing Workshop*). Ambos proyectos guardan una vinculación estrecha con la problemática del desarrollo de competencias escriturarias en Inglés Lengua Extranjera (ILE), los desafíos vigentes en torno a la autonomía para el aprendizaje en general y el aprendizaje de la escritura académica y de contenidos léxicos en particular, y las dificultades que suelen experimentar los alumnos en etapas de retroalimentación docente y entre pares. Por lo tanto, la migración, o reconversión de las acciones llevadas a cabo dentro del Centro de Escritura pudo concretarse en un contexto de compatibilidad plena.

En el presente capítulo nos proponemos dar cumplimiento a dos objetivos. Por un lado, informar sobre los resultados de una experiencia de retroalimentación que se enmarca en un proyecto de investigación centrado en el estudio de la evaluación de la escritura. Como parte de los objetivos de dicho proyecto, se diseñó un instrumento para calificar textos académicos (una escala analítica) en instancias sumativas de evaluación (exámenes parciales y finales). Luego de haber realizado un proceso de validación de dicha escala, en el período 2022-2023 se procedió a explorar su uso en instancias de evaluación formativa; es decir, se estudió la aplicación de este instrumento de evaluación como parte del proceso de retroalimentación que se lleva a cabo durante el año lectivo a través de tareas de escritura que implican la redacción de borradores luego de recibir retroalimentación docente. Por el otro, nos convoca la posibilidad de compartir y analizar resultados provenientes de la aplicación de un instrumento de andamiaje diseñado por los integrantes del equipo de investigación cuyo título es “Google drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica y la escritura individual y colaborativa de ensayos a un nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés”.² Dicho proyecto estuvo dedicado al desarrollo del conocimiento y la conciencia léxica para un impacto positivo en el desempeño escriturario. El mencionado

1 Proyecto CONSOLIDAR (2018-2023), subsidiado por SecyT, UNC.

2 Proyecto CONSOLIDAR (2018-2023), subsidiado por SecyT, UNC.

instrumento se denominó *Lexical Competence Peer Assessment Chart*, es decir Tabla de Valoración de la Competencia Léxica de Pares (LCPAC), y permitió a los participantes brindar y recibir una retroalimentación que abarcó aspectos cuantitativos y cualitativos sobre la producción escrita a partir de la ponderación de la competencia léxica.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, que explica la construcción de sentido como un proceso situado histórica y culturalmente, que se desarrolla necesariamente a través de la mediación cultural (Vygotsky, 1978), la escritura se concibe no solo como una habilidad cognitiva y motora con valor epistémico y comunicativo, sino principalmente como “un medio simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales” (Pipkin Embón y Reynoso, 2010, p. 22). En otras palabras, se concibe a la escritura como una práctica social y se entiende que las prácticas de escritura participan activamente en la construcción de determinadas instituciones, culturas e individualidades (Lantolf, 2010; 2011; Prior, 2006).

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura se definen, entonces, como procesos inseparables del contexto social y cultural en el que se desarrollan, que implican el uso de herramientas de andamiaje. En el contexto de la producción escrita en ILE, los instrumentos de andamiaje pueden ser herramientas, estrategias o técnicas que ayudan a los estudiantes a mejorar su escritura en inglés. En este sentido, es importante tener en cuenta que la retroalimentación es un componente clave de cualquier instrumento de andamiaje en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Algunos ejemplos de instrumentos de andamiaje para la retroalimentación sobre la producción escrita en ILE incluyen la retroalimentación directa e indirecta de docentes o entre pares, la evaluación formativa por parte del docente y el uso de instrumentos de autoevaluación (Ferris y Hedgcock, 2023; Lee, 2017).

En este capítulo nos concentramos en dos experiencias específicas de andamiaje. Ambas, si bien se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escritura académica en lengua extranjera, refieren a problemáticas transversales y transferibles a otros contextos educativos, tales como el desarrollo de la conciencia léxica y de la autonomía en el aprendizaje, metas de singular importancia a lo largo de todo el trayecto curricular de grado.

Experiencia en Lengua Inglesa II: la evaluación formativa como andamiaje

Contexto de aplicación

En el marco del proyecto de investigación “Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior: validación de una escala analítica de evaluación”, cuyo foco fue en evaluación sumativa de la escritura en ILE, se llevó a cabo una experiencia de evaluación formativa. En ambas instancias se realiza una evaluación directa de la escritura basada en productos textuales, en lugar de en ejercicios relacionados con aspectos de la escritura; es decir, se trata de un proceso que implica la redacción de textos por parte de los estudiantes (Coombe, 2018). Este tipo de evaluación, sobre muestras concretas de escritura, es considerada como una de las maneras más efectivas de lograr una apreciación de sus habilidades escriturarias (Hyland, 2019; Ruecker y Crusan, 2018), especialmente por tratarse de una instancia real de escritura, en la que existe una interacción entre escritores y evaluadores; en otras palabras, se trata de un tipo de evaluación en el que el componente humano es central (Ferris y Hedgcock, 2023).

Encuadre teórico

En lo que respecta a abordajes de evaluación de un texto, una distinción básica (en la cual enmarcamos el diseño de instrumentos de evaluación en el proyecto anterior) es la que existe entre los enfoques holístico y analítico. El primero aborda al texto como un todo y conlleva la asignación de una nota o evaluación final general, mientras que el analítico implica la identificación de distintos aspectos del texto, de modo de determinar las fortalezas y debilidades de cada uno de los aspectos, para luego establecer una evaluación final. Este último implica la calificación de rasgos múltiples, ya que considera la escritura como un fenómeno complejo y multifacético. En un proyecto de investigación anterior, el instrumento basado en el enfoque analítico, la Escala Analítica de Evaluación (EAE), fue considerado como el más efectivo por los evaluadores y reflejó mayores niveles de confiabilidad entre evaluadores que el instrumento basado en el enfoque holístico (Romano y Martínez, 2017; Romano et al., 2022).

Una de las ventajas de esta forma de evaluar los textos es que permite a los evaluados analizar las fortalezas y debilidades en sus propios textos y, de esta manera, orientar estrategias de revisión y mejora de los propios productos y procesos de escritura; en otras palabras, se trata de un instrumento de evaluación que promueve y facilita el aprendizaje tanto de la escritura como de la lengua extranjera (Caperucci, 2018; Huff, 2021; Jonsson, 2014; Vercellotti, 2021). Hamp-Lyons (2003) afirma que, a la hora de tratar los problemas y las necesidades específicas de la escritura en una segunda lengua, este tipo de calificación resulta más conveniente. Asimismo, sostiene que sirve como herramienta para investigar lo que sucede durante el proceso de evaluación y que es una herramienta esencial para los docentes de escritores en lengua extranjera, ya que les brinda información valiosa que facilitará la toma de decisiones. Se trata, por lo tanto, de un instrumento de evaluación que puede ser especialmente útil para favorecer la evaluación formativa.

Procedimientos

La EAE que se diseñó y validó en el marco de nuestra investigación está basada en la propuesta por Tribble para evaluación de textos en lengua extranjera (Kern, 2000, p. 287) y contiene cuatro categorías: Contenido, Organización, Precisión lingüística (uso de la lengua) y Formato. En cada una de ellas se describen cinco bandas que resumen la calificación de ese aspecto en particular: Excelente/ Muy bueno/ Bueno/ Regular/ Inadecuado/ Inaceptable. Esta última aplica a casos en los que los evaluadores no cuentan con un texto para evaluar, ya sea porque el estudiante entrega la hoja en blanco o no logra finalizar la escritura y entrega solo una parte del texto.

Con respecto a la primera categoría, que es también la que mayor puntaje representa (35%), se considera la claridad en el desarrollo de las ideas, su adecuación a la consigna de escritura y si dicho desarrollo es completo. Al momento de asignar una banda en esta categoría, el evaluador tiene en cuenta la claridad conceptual del texto, el desarrollo del tema y los subtemas, y su relación con la consigna de escritura. A modo de ejemplo, un ensayo que se refiere al tema asignado de manera completa y clara, se ubicará en las primeras bandas de la escala (aprobado), mientras que aquellos que estén incompletos, no desarrollen el tema de

la consigna, o lo desarrollen solo indirectamente, serán evaluados con la banda Inadecuado. Se selecciona la banda Inaceptable en los casos en los que se presenta la página en blanco (no hay producción para evaluar) o se presenta un texto sobre una temática completamente diferente a la de la consigna.

La segunda categoría, Organización del texto, representa un 25% de la calificación total y se refiere a la estructura del texto: organización de los párrafos, conexión entre ideas principales y secundarias, coherencia y cohesión. Este aspecto en particular es uno de los que mayor tiempo y estudio requiere por parte de los estudiantes, ya que deben familiarizarse con un tipo de texto académico específico de la lengua inglesa: el ensayo académico (*academic essay*), que tiene características particulares, que, si bien con algunas similitudes con textos expositivos en castellano, no son equivalentes a lo que se denomina ensayo en nuestra lengua. Al evaluar esta categoría, el docente se preguntará si el texto se adecúa al tipo de ensayo solicitado en la consigna, si está estructurado correctamente en párrafos (introducción, desarrollo y conclusión) y si contiene signos de transición adecuados para la organización y conexión de ideas.

Al momento de calificar la tercera categoría, Precisión lingüística, los evaluadores hacen foco en el uso de la lengua, específicamente, en el registro (los textos académicos requieren un lenguaje formal) y en la corrección léxica y gramatical. Es en este punto en el que se tienen en cuenta la sintaxis, la estructura oracional, el uso de vocabulario específico y la ortografía. Esta categoría, si bien no es la más importante en términos de ponderación (porque representa un 20% de la calificación final), es un aspecto al que tanto docentes como estudiantes dedican atención y horas de práctica, ya que se trata de una lengua extranjera. La asignación de bandas en lo que respecta a precisión lingüística no se limita a considerar la ausencia de errores, sino también a analizar la sofisticación en el uso del idioma. Finalmente, la categoría Formato incluye aspectos formales tales como título, márgenes, disposición del texto y, en los casos en los que corresponde, adecuación a las pautas de citación de fuentes.

Luego de haber llevado a cabo el proceso de validación de la EAE, que incluyó el procedimiento de revisión de descriptores a través del análisis de un corpus de 179 textos elaborados por estudiantes en instancias de evaluación sumativa, el diseño e implementación de un programa de

entrenamiento de evaluadores y el análisis de confiabilidad entre evaluadores (Romano et al., 2022, 2023), se comenzó a utilizar este instrumento de evaluación en instancias previas a la evaluación sumativa, en las tareas de práctica que realizan los estudiantes durante el año.

La EAE se integró al proceso de retroalimentación en escritura que implementa la cátedra desde hace ya varios años, que implica la escritura de, al menos, dos borradores a partir de la retroalimentación indirecta por parte de las docentes (Romano, 2014). Para la retroalimentación indirecta se utiliza, junto con comentarios al margen, un Código de retroalimentación (*Feedback Code*), una serie de abreviaturas y signos que sirven para indicar problemas u oportunidades de mejora en los borradores que entregan los estudiantes. Durante el período 2022-2023 se incorporó la escala analítica, por lo que, además de los comentarios al margen sobre aspectos específicos a mejorar en relación con el uso de la lengua basados en el Código de retroalimentación, los estudiantes recibieron, en cada uno de los borradores, una evaluación con respecto a cada una de las categorías de la escala. Para estas instancias de evaluación formativa, la EAE no incluía la columna con los puntajes, de manera de evitar la atención en los aspectos sumativos de la evaluación y dirigirla a los descriptores de cada banda, y se agregó un espacio para incorporar comentarios relacionados con las bandas seleccionadas, si era necesario.

La inclusión de la evaluación formativa al proceso de retroalimentación es considerada una buena práctica, ya que, además de enriquecer el diálogo sobre la revisión durante el proceso de escritura, favorece la relación entre retroalimentación y evaluación, y entre evaluación formativa y sumativa, promoviendo la familiarización de los estudiantes con los criterios de evaluación docente, y estimulando la aplicación de los mismos criterios para la autoevaluación de la escritura (Andrade, 2019).

Análisis y discusión de resultados

Si analizamos un corpus de referencia de cuarenta borradores realizados por los estudiantes en las tres tareas de escritura llevadas a cabo a lo largo del año lectivo, se identifican mejoras en la mayoría de los casos, como ilustra el Gráfico 1.

En el caso de la categoría Contenido, se observa que en 22 de los 40 borradores (55%) los estudiantes mejoraron en este aspecto, logrando

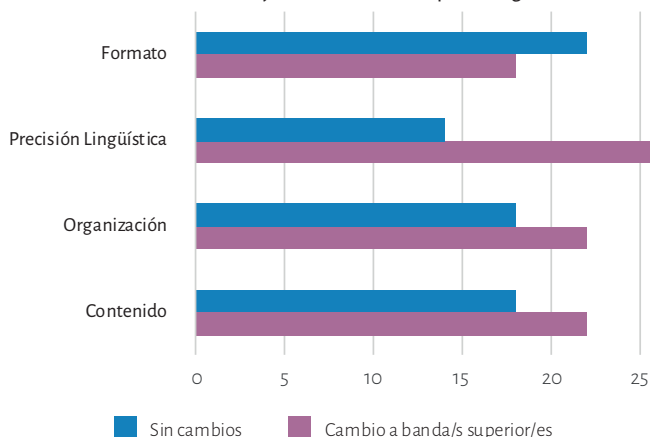
calificar en una banda superior. Por ejemplo, 18 estudiantes pasaron de una evaluación correspondiente a la banda Bueno, Regular o Inadecuado en sus primeros borradores a la inmediatamente superior en los segundos. En los cuatro casos restantes se evidenció una mejora aún más significativa, ya que en todos se observa una evaluación de Regular en el primer borrador y de Excelente en los segundos. En los textos en los que se ve una modificación en las bandas asignadas, es decir, en los que se mantuvo la misma calificación con respecto al contenido, se aprecia en todos que se trataba de borradores que se encontraban en las bandas más altas Excelente/ Muy Bueno o Bueno, por lo que es posible concluir que no hubo casos, en el corpus de referencia, en los que persisten problemas serios relacionados con el desarrollo del tema de escritura luego de la retroalimentación.

Con respecto a Organización, se observa la misma tendencia: el 55% de los borradores presentados presentan mejoras; es decir, evidencian una modificación ascendente en la asignación de las bandas. Sin embargo, en el caso de esta categoría, seis de los casos que no evidenciaron mejoras se continuaron ubicando en la banda Regular y en uno solo se vio un retroceso; en otras palabras, mientras que el primer borrador había sido calificado como Bueno en este aspecto, el segundo se ubicó en la banda Regular. Al analizar en detalle, notamos que se trata de un caso particular (el único en el corpus estudiado), en el que al intentar mejorar el contenido del texto, el estudiante incurrió en errores de organización que no estaban presentes en el primer borrador (por ejemplo, se mantuvieron la misma introducción y oración tópica a pesar de que se habían modificado los subtemas en el cuerpo del texto). Estos resultados pueden estar relacionados con las dificultades particulares que algunos estudiantes enfrentan en este nivel para internalizar la estructura de los diferentes tipos de ensayos académicos.

La categoría en la que se observó el mayor porcentaje de mejoría es Precisión Lingüística. Del total de las tareas analizadas, se observaron mejoras en el 65% de los segundos borradores; es decir, en 26 de los 40 ensayos analizados se mejoró la calificación, y en 10 de ellos la diferenciación es a dos bandas superiores (por ejemplo, de Inadecuado a Bueno). Estos resultados sugieren que el uso de la lengua extranjera es un aspecto que, luego de una retroalimentación efectiva, puede mejorar

significativamente, ya que permite a los estudiantes utilizar recursos disponibles (sus diccionarios, libros de gramática, textos de referencia, ejercicios de vocabulario previos, etc.) para trabajar en problemas específicos en sus borradores.

GRÁFICO 1. Evidencias de mejora en borradores por categoría



Finalmente, en lo que respecta a la categoría Formato, es el aspecto en el que se observan menos cambios o mejoras, pero esto se debe a que, en la mayoría de los casos, se trata de un aspecto en el que no se registran dificultades y, en general, se asignaron las bandas superiores, y se mantuvieron constantes entre los primeros y segundos borradores.

Luego de la implementación de la EAE como instrumento de evaluación formativa se administraron cuestionarios a los estudiantes y se realizaron entrevistas a través de grupos de foco con algunos (Carrera et al., 2022). El análisis de estos datos revela que los estudiantes valoran positivamente la integración de la EAE en el ciclo de retroalimentación, especialmente, como un instrumento de autoevaluación, que les permite identificar aspectos de la escritura susceptibles de mejora, orientar la práctica de la escritura hacia problemas recurrentes y enriquecer la retroalimentación docente.

También se realizaron entrevistas con docentes de la cátedra, que revelaron percepciones positivas con respecto al uso de la EAE (Romano et al., 2023). Especialmente, valoran el potencial de este instrumento

para evitar que se sobrevaloren aspectos específicos de la escritura, como la precisión lingüística, una tendencia muy común en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, todos los evaluadores recalcaron el valor formativo de la EAE, que permite tanto a docentes como a estudiantes identificar aspectos problemáticos específicos y planificar acciones de revisión orientadas a la resolución de dichos problemas.

A modo de conclusión preliminar de esta etapa es posible afirmar que la inclusión de la EAE en el proceso de retroalimentación sobre la escritura ha arrojado resultados positivos, tanto en lo que respecta a su impacto en los productos textuales, como a las percepciones de docentes y estudiantes sobre su uso y utilidad.

Experiencia en Lengua Inglesa III: instrumento de andamiaje para el desarrollo del conocimiento y la conciencia léxica

Contexto de aplicación

En el caso de la cátedra de Lengua Inglesa III, el título del proyecto CONSOLIDAR para el periodo 2018-2022 fue “Google Drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica y la escritura individual y colaborativa de ensayos a un nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés”. Este derivó de resultados de proyectos de investigación anteriores vinculados con la competencia escrituraria de alumnos de grado de niveles posintermedio y avanzado, así como de su conciencia léxica. En general, y en virtud de múltiples factores, tales como las condiciones de masividad en las aulas, el alto grado de heterogeneidad de niveles persistentes más allá de estadios iniciales, el desarrollo de una competencia escrituraria acorde a las demandas académicas de un profesional de la lengua extranjera resulta ser uno de los principales desafíos tanto para estudiantes como para docentes. Igualmente, el cultivo de una conciencia léxica para una escritura más eficaz no aparece de manera conspicua entre las prioridades de los estudiantes de ILE en el contexto descripto. El desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la adquisición de léxico específico para diversas unidades temáticas constituyen objetivos fundamentales en las materias troncales de

Lengua Inglesa (en las carreras de grado de Profesorado, Licenciatura y Traductorado dictadas en la Facultad de Lenguas, UNC), y estos aspectos parecen tornarse aún más complejos y desafiantes a partir del tercer año del programa de estudios, donde las temáticas propuestas adquieren un grado de abstracción y profundidad acordes a niveles de desempeño posintermedio y avanzado. En este mismo contexto, surge una preocupación adicional a partir de la necesidad de que dichas habilidades y conocimiento léxico no sólo contribuyan a un impacto positivo en la resolución de ejercicios estructurales en instancias de práctica relativamente controlada, sino que tengan una incidencia positiva en tareas más libres y abiertas, como la producción de ensayos escritos. Es así como el proyecto aludido al comienzo de este párrafo se dedicó a analizar, en uno de sus tramos, el impacto de un instrumento particular de andamiaje desarrollado para abordar ambas preocupaciones.

Encuadre teórico

Las actividades de redacción escrita llevadas a cabo en un contexto digital de corte colaborativo, y la retroalimentación de distintos tipos y en distintas etapas de la redacción, tales como la retroalimentación tanto entre pares y como docente, todas ellas producidas en el marco del proyecto de investigación citado, nos permitieron observar y potenciar el grado de conocimiento léxico y conciencia léxica predominantes entre nuestros estudiantes. El concepto de “conocimiento léxico” agrupa cinco componentes esenciales (Nagy y Scott, 2000), y como primera característica se encuentra la posibilidad de incrementarlo a través del aprendizaje de significados y la profundización de su comprensión en encuentros sucesivos y una relación activa con la palabra meta. El concepto de conocimiento léxico incluye la polisemia, ya que implica la identificación de los diferentes significados de una palabra en contextos diversos. Nagy y Scott incluyen como tercer aspecto los distintos tipos de conocimiento implícito, es decir el uso de palabras en formas orales y escritas, el conocimiento de la sintaxis y usos de la palabra, la comprensión semántica que incluye identificación de sinónimos y antónimos, y el adecuado uso de prefijos o sufijos, o comprensión morfológica. La cuarta característica propuesta por los autores se relaciona con la ocurrencia de las palabras en contexto, y alude a la red de relaciones y alianzas que una palabra establece con

otros vocablos y conceptos. Finalmente, afirman que el conocimiento léxico tendrá variaciones según se trate de diferentes categorías gramaticales. La conciencia léxica amplía y completa al concepto de aprendizaje léxico, posicionando a la metacognición como elemento central a la adquisición de vocabulario, dado que una conciencia expandida en torno a la importancia del léxico motiva al alumno a construir e incrementar de manera sostenida su lexicón (Stahl y Nagy, 2006). La conciencia léxica es un aspecto crítico en el aprendizaje de vocabulario, ya que abarca al generativo del aprendizaje e incluye a un variado espectro de estrategias que propician el aprendizaje en diferentes contextos y temáticas. De hecho, este aspecto generativo resulta esencial en tareas de producción poco estructuradas, como la escritura de ensayos. Graves y Watts-Taffe (2002) caracterizan a la conciencia léxica como una disposición cognitiva y afectiva frente al aprendizaje de vocabulario, así como de cara al desarrollo de habilidades metacognitivas que fomenten la adquisición léxica. Mediante la observación de los comentarios de retroalimentación guiados por el andamiaje de los instrumentos provistos, se procuró entonces describir no sólo el conocimiento léxico y la conciencia léxica que los alumnos desplegaron en su participación en el *Online Writing Workshop*, sino también fomentarlos y potenciarlos.

Procedimientos

Entre las diversas actividades realizadas en el marco de este proyecto destacamos un aspecto directamente vinculado al desarrollo de la autonomía en la evolución de una conciencia léxica para un impacto positivo en el desempeño escriturario. Durante el año 2021, los integrantes del equipo desarrollaron un instrumento de acompañamiento que se agregó a los utilizados en el anterior bienio, esta vez orientado a guiar de manera precisa los procesos de retroalimentación entre pares dirigida hacia el empleo de léxico meta estudiado en el contexto de los espacios curriculares que sirvieron de marco para la investigación (cuatro comisiones de Lengua Inglesa III). Este fue diseñado para comprender aspectos cuantitativos, por ejemplo, qué cantidad de componentes léxicos meta evidencia un ensayo de opinión redactado para responder a una determinada consigna; como cualitativos, así, una valoración de diversos aspectos del ensayo que se benefician a partir de la selección léxica que realiza su

autor. El instrumento se denominó *Lexical Competence Peer Assessment Chart*, Tabla de Valoración de la Competencia Léxica de Pares (LCPAC) y consistió en una lista de control sobre diversos aspectos del aprendizaje léxico que los participantes de la experiencia debían aplicar a la versión revisada y editada de un texto escrito por otro de ellos. En el año 2022, se operativizó su aplicación durante el desarrollo del Taller OWW. Los alumnos que formaron parte recibieron y brindaron retroalimentación con base en él. Los participantes de cada grupo de trabajo en el que se dividió cada comisión, hasta alcanzar un máximo de cinco cada uno, al finalizar el último borrador de la serie de reescrituras debían aplicar este instrumento LCPAC a otro participante en un círculo cerrado (el participante 1 analizaba el ensayo del participante 2, el 2 del 3, y así, sucesivamente, hasta cerrar el círculo, de modo tal que cada uno recibía y brindaba retroalimentación con base en este instrumento). El equipo analizó las intervenciones de cada integrante, luego se triangularon los datos de modo de analizar su percepción en comparación con la apreciación de los tutores y profesores, y, finalmente, se administró una encuesta entre los alumnos participantes a fin de conocer sus impresiones sobre el instrumento utilizado.

La plantilla sobre competencia léxica con la que los estudiantes abordaron al análisis crítico del ensayo de opinión de uno de sus pares les permitió contabilizar no sólo la cantidad de términos meta que fueron utilizados sino también el nivel de corrección de las redes colocacionales de esos términos, como así también la adaptación de estos a sus nuevos contextos de producción. También pudieron indagar sobre cómo las decisiones léxicas de cada autor contribuyeron a mejorar distintos aspectos del texto, como por ejemplo la claridad en la referencia, la variedad léxica, y el conocimiento y manejo de palabras y conceptos claves, entre otros componentes deseables.

Análisis y discusión de los resultados

Se procesaron un total de doscientas treinta y dos (232) instancias de retroalimentación completas (intervenciones que incluyeron la aplicación del LEPAC), cuyo análisis revela que, según la percepción de los estudiantes, los participantes del OWW utilizaron un promedio de 18,89 términos meta por ensayo; una cantidad que, considerando la extensión promedio de los ensayos, es decir quinientas (500) palabras, resulta aceptable.

Estos términos provienen de los materiales de estudio utilizados en la cátedra y consisten en palabras de distintas categorías gramaticales, expresiones idiomáticas y frases verbales. De acuerdo a los resultados relevados, un 77,57 % de esos términos fueron utilizados con las correspondientes asociaciones y alianzas, lo que demostró instancias de una mayor riqueza léxica reflejada en la competencia colocacional. Con relación a los cambios que se realizaron al emplear los términos provistos por los materiales de estudio en el nuevo contexto del ensayo, se desprende que un 66,38 %, según la ponderación realizada mediante la aplicación del instrumento por parte de los estudiantes, hizo uso de los términos de manera similar al de los textos fuente, con escasa ampliación a otros empleos correctos más allá de los modelos estudiados y que pudieran haber sido facilitados por una investigación en diccionarios, concordancias y otras herramientas físicas y digitales. En los casos de los términos utilizados con cambios significativos en relación a cómo se encontraban plasmados en los materiales de estudio, un 31,03 % registró que los estudiantes lo hicieron de manera gramatical y estilísticamente correcta.

Con respecto a cómo las decisiones léxicas de los escritores impactaron de manera positiva en sus producciones, se obtuvieron los siguientes resultados: un 79,94% de los encuestados determinó que hubo una mayor claridad en la referencia y un 68,97% consideró que se enriqueció la variedad léxica, lo cual redundaba en una experiencia más gratificante de lectura. Por otra parte, el 93,97% encontró un mejoramiento en el conocimiento y manejo de palabras claves y conceptos, y un 72,84% dio cuenta de una mayor especificidad y precisión semántica. Entre otros aspectos que se analizaron, la sofisticación en la expresión de ideas fue consignada por un 52,16%, y el tono y registro apropiado fue estimado como un elemento que mostró mejoras por un 86,21%. Por último, un 57,76% de los participantes consignó que hubo una mayor precisión en la expresión de sutilezas y detalles. Un bajo porcentaje de los estudiantes intervinientes (4,74%) consideró otros aspectos adicionales en los que percibieron mejoras en el ensayo y que no se incluyeron de manera explícita en el instrumento, por ejemplo, estructura del ensayo y pertinencia de los ejemplos. Tal como puede observarse, el instrumento apuntaba a orientar el proceso de retroalimentación que cada participante debía brindar a sus pares hacia una valoración de la conciencia léxica desarrollada.

Mediante la triangulación de los datos pudieron observarse, sin embargo, algunas discrepancias entre la percepción de los estudiantes y la de sus docentes tutores, encargados de brindar retroalimentación docente. La principal divergencia se vio en los porcentajes de aplicación de los términos meta incluidos en los ensayos y la competencia colocacional. Los docentes expresaron cifras finales más bajas para el empleo de términos específicos y para el de colocaciones correctas. Esto demuestra que no hubo acuerdo entre alumnos y docentes con respecto al concepto de *término específico meta* vinculado al contenido desarrollado, razón por la cual los estudiantes contabilizaron un mayor número al incluir palabras estrechamente vinculadas a la temática en cuestión, pero que no componían el bagaje léxico propuesto como meta de aprendizaje y, por lo tanto, novedoso. Por otro lado, la falta de coincidencia en el empleo correcto de colocaciones indica que aún se debe seguir trabajando en este campo para lograr mejorar la calidad en la asociación idiomática de vocablos en la escritura espontánea, pues tanto los estudiantes que brindaron como los que recibieron retroalimentación omitieron realizar correcciones en asociaciones que podían describirse como incorrectas, poco frecuentes o escasamente idiomáticas.

También se observó una discrepancia, aunque menor, en cuanto a los cambios y elecciones léxicas operados por parte de los estudiantes. Los docentes, en general, consideraron que tales modificaciones y elecciones podrían haber sido mejores para el desarrollo de los diversos temas. Es decir, las expectativas de los docentes estuvieron por encima de los resultados obtenidos. Es posible que, por un lado, un foco más intenso puesto en el léxico haya hecho descuidar aspectos sintácticos de la lengua, lo cual explicaría los errores cometidos. Por el otro, este resultado se relaciona de manera lógica y directa con las percepciones de los docentes en cuanto a que es imperativo continuar trabajando en el desarrollo de la competencia comunicacional. Los docentes y tutores concluyeron que los estudiantes mantienen algunas deficiencias en cuanto a la expresión un tanto más sofisticada (por encima de un nivel intermedio) de ideas y debilidades en la expresión de sutilezas o diferencias finas entre términos empleados (por ejemplo, diversas maneras de realizar acciones, expresables a través de diversos términos dentro de un mismo *word domain*, o dominio léxico).

Por otra parte, donde sí hubo grandes coincidencias fue en la expresión del registro y tono, que fueron considerados adecuados en la mayoría de los casos. No se registraron problemas, en la retroalimentación de los docentes, en cuanto a claridad referencial.

En esta última etapa de la investigación, tal como se indicó más arriba, también se llevaron a cabo encuestas a fin de medir la evaluación que hicieron los propios estudiantes, del nuevo instrumento LCPAC. Algunos de los datos significativos arrojados por la encuesta y que podrán orientar los procesos de revisión y afinación del instrumento, son los siguientes. Con respecto al grado de dificultad del instrumento sobre el cual fueron interrogados, la mayoría de los participantes (75,7%) manifestaron que el LCPAC presenta un grado de complejidad promedio. Solo 9,9% consideró que el instrumento es demasiado difícil de completar, mientras que el 14,4% dijo que fue de baja dificultad.

Uno de los datos más alentadores arrojados por la encuesta es que la gran mayoría de los participantes manifestó que la evaluación recibida de sus compañeros a través de este instrumento es de utilidad para revelar su competencia léxica. Tan solo el 18% respondió que no lo es. Entre las personas que contestaron que no lo consideran útil, una de las razones consignadas con mayor frecuencia fue que el instrumento es confuso y presenta dificultades a la hora de completarlo. Varios manifestaron que no es lo suficientemente específico como para saber en qué concentrarse, ya que parece no haber consenso sobre qué elementos léxicos se deben identificar como vocabulario específico meta e, incluso, sugirieron incluir ejemplos más precisos para completar el instrumento de manera eficaz. En consecuencia, los integrantes del equipo de investigación podrán no solo examinar el instrumento para detectar rasgos conducentes a posibles confusiones, sino también complementar este instrumento con entrenamiento previo, y explícito sobre su correcta y eficaz administración. Otro de los datos más promisorios es el hecho de que solo el 4,5% de los participantes que contestaron la encuesta manifestó que el instrumento no es confiable. La gran mayoría (78,4%) respondió que es lo suficientemente confiable, mientras que el 17,1% piensa que es muy confiable.

Los encuestados que consideraron que no es confiable dieron diversas razones para su respuesta. Entre ellas, se destaca la idea de que los alumnos no confían en su propio nivel de competencia léxica y no piensan que la

apreciación sea acertada, puesto que pueden no compartirse los mismos criterios que los profesores, quienes luego serán los que los evaluarán en última instancia. Una respuesta que llama la atención es que un participante manifestó que la baja confiabilidad se debe a la falta de compromiso por parte de sus compañeros de equipo. Creemos que la confianza en la retroalimentación de pares se desarrolla de manera paulatina luego de sucesivas intervenciones y que la autonomía resultante es lo que, eventualmente, disipará la incertidumbre y quitará el foco puesto tan solo en las evaluaciones finales para trasladarlo a una atención comprometida hacia el contenido de aprendizaje léxico –dicho de otro modo, una conciencia léxica mejorada–.

También resulta ser un importante aliciente para los integrantes del equipo de investigación el porcentaje elevado de participantes que consideran que el LCPAC los ayudó a consolidar su competencia léxica. Un total de 91% de los encuestados consideró que el instrumento es efectivo para la mejora de la conciencia léxica, mientras que el 9% restante respondió que no.

En cuanto a los aspectos que el instrumento ayudó a afianzar o mejorar, los resultados arrojados por la encuesta demuestran que el más beneficiado fue el rango de vocabulario frecuente (72,4%), mientras que el menos fue la existencia de la conciencia léxica (31,9%). Los aspectos pueden jerarquizarse de la siguiente manera, de mayor a menor:

- ◆ El rango de vocabulario que se usa de manera frecuente.
- ◆ La dificultad de estudiar nuevos términos teóricamente, sin ponerlos en uso.
- ◆ La falta de competencia colocacional.
- ◆ La relevancia del desarrollo léxico para la escritura académica.
- ◆ La importancia de la adquisición de léxico para el aprendizaje de una segunda lengua.
- ◆ La complejidad del conocimiento de los términos.
- ◆ La necesidad de aumentar la cantidad de veces que se encuentran con un término para completar el aprendizaje.
- ◆ La existencia de algo conocido como conciencia léxica, entendida como la “predisposición cognitiva y efectiva para aprender léxico nuevo.”

En una conclusión preliminar, podría afirmarse que resulta llamativo que la respuesta valorativa altamente positiva de la efectividad del

instrumento provenga del mismo grupo de participantes que, en un desglose fino de los aspectos más y menos pertinentes del aprendizaje facilitado por el LCPAC, hayan establecido la conciencia léxica en el último segmento del rango. Interpretamos que los estudiantes valoran la posibilidad de potenciar su desempeño léxico, establecen un vínculo significativo entre un crecimiento en su empleo de nuevo léxico y un producto más eficaz de escritura, y consideran que el instrumento LCPAC es conducente hacia estos mejores productos. Sin embargo, también interpretamos que aparece cierto divorcio entre competencia y conciencia, como si se tratara de una percepción de que la competencia léxica permite un mejor rendimiento deseable, pero la conciencia connota y remite a los esfuerzos que, inevitablemente, han de realizarse para lograr alcanzar la meta de una adecuada competencia.

Conclusiones

Las experiencias aquí presentadas revelan la importancia de las intervenciones docentes y de los pares durante el proceso de aprendizaje de la escritura, y el valor de instrumentos de andamiaje en dicho proceso. Estos permiten enriquecer el proceso de retroalimentación, aportando claridad en la interacción que se desarrolla entre docentes y estudiantes, y entre pares, ya que implican la identificación de categorías textuales, el uso de terminología específica, y la definición de criterios de evaluación, que se comparte entre todos los participantes. Estas características son las que relacionamos generalmente con procesos de andamiaje efectivos: la retroalimentación clara, selectiva e interactiva (Hyland, 2023; Lee, 2017).

Los instrumentos diseñados y analizados en el contexto de enseñanza de la escritura académica en ILE en el nivel de grado han demostrado tener un impacto positivo en los productos textuales, permitiendo generar conciencia sobre aspectos específicos y fundamentales de la escritura. Asimismo, han sido percibidos como herramientas útiles tanto por docentes como por estudiantes, lo que permite desarrollar un andamiaje efectivo. Los resultados obtenidos son positivos, y nos alientan a continuar trabajando y perfeccionando dichos instrumentos, a través

de nuevas intervenciones, siempre orientadas a atender las problemáticas comunes con las que se encuentran los estudiantes de grado en las carreras de ILE.

Los resultados preliminares de la experiencia llevada a cabo con estudiantes de segundo año (Lengua Inglesa II) nos permiten afirmar que la inclusión de un instrumento de evaluación formativa en el proceso de retroalimentación sobre escritura puede ser beneficioso para mejorar su producción escrita, especialmente en lo que respecta a la precisión y corrección en el uso de la lengua extranjera; un aspecto clave no solo para el desarrollo de la escritura sino de la competencia comunicativa en general. Asimismo, las percepciones positivas de docentes y estudiantes reflejan la posibilidad de enriquecer el diálogo de retroalimentación a través de una conexión directa entre criterios de evaluación e instancias intermedias de práctica.

Se plantea, de todos modos, el desafío de ampliar el corpus de análisis a través de la implementación de la EAE en todos los grupos de estudiantes de la asignatura y de investigar con mayor profundidad la dimensión longitudinal de las mejoras en los borradores a lo largo del ciclo lectivo, así como la correlación entre estos progresos y los resultados en las instancias de evaluación sumativa de la escritura académica (exámenes parciales y finales).

En lo que respecta a la experiencia llevada a cabo con estudiantes de Lengua Inglesa III, la principal conclusión que surge a partir de la triangulación de los datos obtenidos es que adquirieron conocimiento de los términos léxicos más importantes relacionados con los diversos temas tratados y que queda demostrado un crecimiento de la conciencia léxica evidenciada a través de los diferentes intentos de ampliar el rango de vocabulario empleado y dar mayor valoración, dentro del proceso de retroalimentación de la escritura apoyado por los instrumentos suministrados, a cuestiones netamente léxicas. Por otro lado, sin embargo, persiste la necesidad de continuar trabajando para lograr mayores niveles de sofisticación en la expresión espontánea de ideas y la competencia colocacional.

Es evidente, a partir de las observaciones realizadas y los resultados obtenidos, que el nuevo instrumento de andamiaje amplía y mejora las posibilidades de ofrecer y recibir retroalimentación específica sobre el impacto del léxico en las producciones escritas finales de los estudiantes.

Si bien se trató de una experiencia desplegada en la última etapa de la investigación, los resultados son altamente alentadores y motivadores para procurar pulir el instrumento, enriquecerlo con el aporte de los diversos agentes del proyecto (estudiantes, tutores y docentes) e incorporarlo a la batería de instrumentos de retroalimentación entre pares utilizados durante los procesos de redacción escrita desarrollada en los contextos virtuales de aprendizaje provistos por las cátedras involucradas, de manera conjunta con un entrenamiento explícito sobre sus diversos aspectos a fin de garantizar su correcto empleo y explotar a pleno su potencialidad. Ciertamente, a pesar de sus imperfecciones actuales, que podrán ser subsanadas en posteriores aplicaciones, el instrumento LCPAC ha permitido cumplir con los dos objetivos específicos trazados para él, es decir, una comprensión más acabada por parte de tutores y docentes de los grados de conocimiento léxico y conciencia léxica evidenciados por parte de los estudiantes, por un lado, y la incentivación acaecida durante los procesos escriturarios para desarrollar mayores niveles tanto de conocimiento como de conciencia léxica, por el otro, con el fin último de producir textos escritos de mayor calidad y sofisticación para un sinnúmero de funciones académicas.

A futuro se plantea ampliar las posibilidades de estos instrumentos para el andamiaje, con mayor énfasis en la autoevaluación y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Referencias

- ANDRADE, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi:10.3389/feduc.2019.00087>.
- CAPERUCCI, D. (2018). Assessment and certification of foreign language learning through rubrics: A methodological perspective. En A. Lopes y R. Ruiz Cecilia (Eds.). *New trends in foreign language teaching: Methods, evaluation and innovation* (pp. 294-307). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- CARRERA, P., CAD, A.C. Y SALINAS, J. (2022). The impact of electronic indirect feedback on the writing process of undergraduate students. En M. López Barrios, M. Porto, M.E. Romano, y F. Sacchi (Eds.). *Language testing and assessment. Selected Papers from the 45th FAAP Conference* (pp. 103-124). Córdoba: FAAP.

- COOMBE, C. (2018). *An A to Z of second language assessment: How language teachers understand assessment concepts*. Inglaterra: British Council.
- FERRIS, D. Y HEDGCOCK, J. (2023). *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice* (Fourth edition). Nueva York y Londres: Routledge.
- GRAVES, M.F., & WATTS-TAFFE, S. (2002). The Place of Word Consciousness in a Research-Based Vocabulary Program. *What research has to say about reading instruction*, 3, 140-165.
- HAMP-LYONS, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge University Press.
- HUFF, J. (2021). College writing instructors using rubrics to drive instruction. *Academia Letters*, Article 2639. <https://doi.org/10.20935/AL2639>.
- HYLAND, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYLAND, K. (2023). English for academic purposes and discourse analysis. In *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.
- JONSSON, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39 (7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>.
- KERN, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (2010). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (2011). Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. En E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. II (pp. 303-318). Nueva York y Londres: Routledge.
- LEE, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Singapur: Springer.
- NAGY, W. E. Y SCOTT, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. III (pp. 269-284). Nueva York y Londres: Routledge.
- PIPKIN EMBÓN, M. Y REYNOSO, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- PRIOR, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C.A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 54-66). Nueva York: Guilford Press.
- ROMANO, M. E. (2014). Revisión y retroalimentación en el proceso de escritura en lengua extranjera: experiencias con alumnos universitarios de grado. En G. Giménez, D. Luque y M. Orellana (Comps.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 111-113). Córdoba: UNC.

- ROMANO, M. E. Y MARTÍNEZ, J. I. (2017). Evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis de criterios docentes. En F. Ávalos, H. Gargiulo, J. Rodríguez y E. Villanueva de Debat (Eds.). *Currículum, perspectivas didácticas y evaluación. Didáctica del Español Lengua Segunda y Extranjera. Lengua de señas* (pp. 78-91). Córdoba: UNC.
- ROMANO, M. E., MARTÍNEZ, J. I. Y DALLA COSTA, N. V. (2022). Evaluación de la escritura en lengua extranjera: aplicación de un instrumento de evaluación holística. *Revista Confluencias*, 6 (1), 35-44.
- ROMANO, M. E., MARTÍNEZ, J. I. Y DALLA COSTA, N. V. (2023). Desafíos de la evaluación de la escritura en lengua extranjera en el nivel superior: percepciones de docentes sobre la aplicación de una escala analítica. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10 (19), 103-121. <https://n9.cl/ezzt6>.
- RUECKER, T. Y CRUSAN, D. (2018). *The politics of English second language assessment in global contexts*. Nueva York y Londres: Routledge.
- STAHL, S. A. Y NAGY, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Nueva York y Londres: Routledge.
- VERCELLOTTI, M. (2021). Beyond the rubric: Classroom assessment tools and assessment practice. *TESL-EJ*, 25(3). <https://n9.cl/nstkl5>.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.