


Efectos de variaciones en la retroalimentación pedagógica en el aprendizaje de inglés*

ZOILA JOSEFINA TORRES GARCÍA **


Recepción: 06 de enero de 2019

Aprobación: 13 de junio de 2019

Forma de citar este artículo: Torres, Z.J. (2019). Efectos de variaciones en la retroalimentación pedagógica en el aprendizaje del inglés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (34), pp 215-232.

 10.19053/0121053X.n34.2019.9722

* Artículo de investigación.

** Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad Mariana. Magister en Pedagogía, Universidad Mariana. Doctora en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California-Mexico (en proceso de convalidación). Correo electrónico: zoilatorres70@yahoo.com y torresoila90@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1427-1114>

Resumen

Esta investigación surge del interés de la labor docente dentro y fuera del aula, con miras al cambio, la flexibilización y la transformación de realidades. Su objetivo general es determinar el efecto diferencial de variaciones en los parámetros de retroalimentación para el acierto y el error en el aprendizaje de competencias básicas del área de inglés en estudiantes de grado octavo de una institución educativa municipal del suroccidente colombiano. Se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo, de tipo explicativo y diseño factorial con tres variables independientes: latencia, especificidad y valencia de la retroalimentación. Se realizó una prueba piloto, la cual permitió el fortalecimiento de la estrategia de manipulación de variables independientes y la aplicación de instrumentos. Se estimó la fiabilidad de los instrumentos utilizados, mediante Alfa de Cronbach para la preprueba y la posprueba de inglés, que arrojó índices de 0,77 y 0,76 respectivamente. El componente de especificidad interactúa con la latencia, para que la condición de retroalimentación específica y corta sea la combinación de componentes que genere el mayor aprendizaje de competencias. Además, la retroalimentación corta mantuvo la motivación por la tarea de manera constante a lo largo de las diferentes instancias de evaluación de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, retroalimentación, competencias, inglés.

Effects of Variations in Pedagogical Feedback in English Learning

Abstract

This research arises from the interest on teaching work inside and outside the classroom, looking for change, flexibility and transformation of realities. Its general objective is to determine the differential effect of variations in feedback parameters for success and error in basic skills learning of English subject in eight grade students of a municipal educational institution in the Colombian southwest. It was developed under the quantitative paradigm, of explanatory type and factorial design with three independent variables: latency, specificity and feedback valence. A pilot test was conducted, which allowed strengthening of the manipulation strategy of independent variables and the instruments application. The reliability of the instruments used was estimated using Cronbach's Alpha for English pre-test and post-test, which yielded indexes of 0.77 and 0.76 respectively. The specificity component interacts with latency, so that the specific and short feedback condition is the combination of components that generate the highest learning skills. Moreover, the short feedback kept the motivation for the task constantly throughout the different instances of learning assessment.

Keywords: learning, feedback, skills, English.

Effets de variations dans la rétroaction pédagogique dans l'apprentissage de l'anglais

Résumé

Cette recherche surgit de l'intérêt du travail des enseignants en classe et en dehors, afin de changer, flexibiliser et transformer des réalités. Son objectif général est celui de déterminer l'effet différentiel de variations dans les paramètres de rétroaction, pour les bons résultats et les erreurs, dans l'apprentissage de compétences de base de l'anglais, chez des apprenants de troisième d'une institution éducative d'une commune au sud-ouest colombien. On a développé le travail sous le paradigme quantitatif, de type explicatif et le dessin factoriel avec trois variables indépendantes : latence, spécificité et valence de la rétroaction. On a fait une épreuve pilote qui a permis le renforcement de la stratégie de manipulation de variables indépendantes et l'application d'instruments. On a évalué la fiabilité des instruments utilisés, à travers Alfa de Cronbach pour le pré-test et le post-test d'anglais, qui a donné comme résultats des taux de 0,77 et 0,76 respectivement. Le composant de spécificité interagit avec la latence, pour que la condition de rétroaction spécifique et courte soit la combinaison de composants qui génère le plus grand apprentissage de compétences. En plus, la rétroaction courte a maintenu la motivation pour les devoirs, de manière constante tout au long des différentes instances d'évaluation d'apprentissage.

Mots clés: apprentissage, rétroaction, compétences, anglais.

Efeitos das variações no feedback pedagógico na aprendizagem em inglês

Resumo

Esta pesquisa surge do interesse de ensinar o trabalho dentro e fora da sala de aula, com vistas à mudança, flexibilidade e transformação de realidades. Seu objetivo geral é determinar o efeito diferencial de variações nos parâmetros de feedback para o sucesso e o erro no aprendizado de habilidades básicas da área de inglês em alunos da oitava série de uma instituição de ensino municipal do sudoeste colombiano. Foi desenvolvido sob o paradigma quantitativo, de tipo explicativo e desenho fatorial, com três variáveis independentes: latência, especificidade e valência do feedback. Foi realizado um teste piloto, que permitiu o fortalecimento da estratégia de manipulação de variáveis independentes e a aplicação de instrumentos. A confiabilidade dos instrumentos utilizados foi estimada, utilizando o Alpha de Cronbach para pré e pós-teste de inglês, que apresentaram índices de 0,77 e 0,76, respectivamente. O componente de especificidade interage com a latência, de modo que a condição de feedback específico e curto é a combinação de componentes que geram as melhores habilidades de aprendizado. Além disso, o breve feedback manteve a motivação da tarefa constantemente nas diferentes instâncias da avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizado, feedback, habilidades, inglês

Introducción

El hombre, como ser social, pensante y libre, se acerca a la cultura para transformar realidades gracias a la educación (León, 2007). Siempre ha existido la preocupación por garantizar una educación de calidad y aunque han sido grandes los esfuerzos de los ministerios de educación por lograr este objetivo, los organismos multilaterales, los encuentros educativos y los organismos económicos de donde emanan las reformas y políticas educativas para la gran mayoría de países de América Latina, tienen “inerte” la calidad (Orozco, Olaya & Villate, 2009). No obstante, en países como Colombia hablar de educación es referirse a un todo articulado a la formación integral de los educandos, por cuanto el Ministerio de Educación Nacional (2006) considera la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Se observa una preocupación constante por desarrollar investigaciones sobre factores asociados a los procesos de enseñanza- aprendizaje, el currículo oculto dentro y fuera del aula, los factores relacionados con el desempeño académico escolar: los procesos de recuperación, refuerzo y retroalimentación, la repitencia, la permanencia y la flexibilización y ajuste o diversificación con estudiantes de educación especial. En este sentido, surge el interés de agilizar el aprendizaje de los estudiantes en competencias básicas de una determinada área, con el fin de aportar a la labor docente y a su papel, tanto dentro como fuera del aula, con miras al cambio, la flexibilización y la transformación de realidades.

Entre los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentra la retroalimentación, la cual apoya al estudiante en el alcance de sus objetivos, proporcionándole información importante respecto a su desempeño para hacer ajustes en su proceso (Osorio & López, 2014).

Desde áreas diferentes a la pedagogía, Vilanova y Ponsa (2011) consideran el control de la retroalimentación como una teoría importante en aplicaciones científicas. Un ejemplo de esto es su uso extensivo en sistemas dinámicos como la regulación de temperatura y humedad requeridas para hacer espacios de vida más cómodos. Por otro lado, desde un enfoque constructivista, sociocultural y situado, Jiménez (2015) sostiene que la retroalimentación es una ayuda potencial del profesorado al estudiantado, cuya distribución se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las situaciones de evaluación, permitiéndole al estudiante desarrollar capacidades y habilidades para adqui-

rir conciencia de su proceso y desenvolverse con autonomía en su ambiente, destacando su desempeño y la forma como puede mejorarlo en el futuro (Coelho, 2019; Ávila, 2009; Lozano & Tamez, 2014).

De esta manera, la retroalimentación se convierte en un sistema necesario para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo importante el involucramiento recíproco de alumno y docente; el primero, al recibir información concerniente a sus errores y aciertos para corregir y reforzar; y el segundo, al centrar su atención en aquellos aspectos que deben ser tratados en clase (Coelho, 2019). Además, la retroalimentación se define como aquella información que se utiliza para reducir la diferencia entre los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y los resultados de aprendizaje esperados, registrados a través de la evaluación, pues a través de ella se identifica, obtiene y proporciona información válida y confiable acerca del valor o mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para tomar decisiones, solucionar problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados (García, 2015; López, 2009).

En este sentido, en un estudio realizado por Gómez y Flórez (2010) sobre la retroalimentación en la solución de problemas matemáticos, se considera que se trata del resultado de la evaluación como una forma de incidir directamente en el aprendizaje del estudiante. Así, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, la retroalimentación y la evaluación están presentes en el quehacer pedagógico de los docentes como estrategias de apoyo en cualquier área del conocimiento, los cuales van a determinar su incidencia en el aprendizaje y las metas u objetivos que se pretenden alcanzar.

Ahora bien, desde el punto de vista del aprendizaje, Arroyo, Solórzano, Morales, Canales y Carpio (2013), en su estudio sobre los efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura a través de un paradigma metodológico cuantitativo y diseño experimental, encontraron que la retroalimentación se integró a las interacciones lectoras de manera diferente con al menos tres tipos de efectos sobre el desempeño de los lectores: dependencia total, relativa y nula del desempeño lector. Por tanto, el tipo de retroalimentación que se aplique, permitirá resultados positivos o negativos frente a los aprendizajes y a la adquisición de competencias no solo en la lectura, sino en diversas áreas del conocimiento.

Asimismo, la retroalimentación se convierte en una estrategia que proporciona información clara y precisa para determinar una orientación específica a la hora de superar dificultades, falencias y limitaciones en pro del mejoramiento continuo hacia la apropiación del conocimiento. En consecuencia, la retroalimentación en procesos lectoescritores

se convierte en una herramienta que promueve el desarrollo de competencias y desempeños, siendo una práctica de acompañamiento y no de castigo frente a los errores.

Dentro de este contexto, Gutiérrez y Miquilena (2009), en su investigación sobre la retroalimentación oral correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera, demostraron que el campo de la retroalimentación correctiva ha sido poco estudiado y se convierte en un área de notable interés en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en un reto para la construcción de teorías y metodologías que apoyen la interpretación y el análisis de las técnicas de retroalimentación correctiva.

La retroalimentación puede tener distintas características en función de la forma como se configuran algunos de los parámetros que la determinan. Este estudio se ha enfocado en tres de esos parámetros: la latencia, corta o demorada; la especificidad, genérica o específica, y la valencia afectiva, neutra o apetitiva de la retroalimentación, que se da ante el error; teniendo en cuenta que los procesos de retroalimentación pueden mejorar, ampliar, desmotivar o anular el aprendizaje en los estudiantes, todo depende de resaltar o no el progreso que ha tenido durante sus procesos de “aprehender” un conocimiento. Además de la autonomía que surja en el estudiante al automonitorearse o al recibir estímulos positivos o negativos ante su progreso, esto permitirá un resultado determinado de acuerdo con su desempeño en el aula y en cualquier área del conocimiento.

En este sentido, la presente investigación pretende determinar el efecto diferencial de variaciones en parámetros de retroalimentación para el acierto y error en el aprendizaje de competencias básicas del área de inglés, en estudiantes de grado octavo de una institución educativa municipal del suroccidente colombiano, al considerar la retroalimentación como un aspecto imprescindible y presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden “optimizar” significativamente todo el entorno que conlleva esa tarea de enseñar y aprender tanto dentro como fuera del aula.

Cabe mencionar que lo anterior surge como consecuencia de la escasa investigación sobre la retroalimentación y la necesidad de continuar haciéndolo para involucrarla en muchos aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mucho más con la evaluación, pues esta última debe ser clara y con criterios que sean conocidos por los estudiantes, para que estos sepan de qué manera realiza el docente el seguimiento de su aprendizaje y la apropiación del conocimiento mismo. Lo importante es causar un efecto positivo al llevar a cabo la retroalimentación, que permita a los educandos crecer en su dominio y competencias en las diferentes áreas y, sobre todo, conocer las metas del aprendizaje de una determinada tarea; solo así el sistema escolar se acerca a los criterios de calidad que se anhelan alcanzar.

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de trabajo: las condiciones de retroalimentación específica, corta y apetitiva ante el acierto, generan mayor grado de aprendizaje en los estudiantes que las condiciones de retroalimentación genérica, demorada y de valencia neutra.

Hipótesis alterna: las condiciones de retroalimentación genérica, corta y apetitiva ante el acierto, generan mayor grado de aprendizaje en los estudiantes, que las condiciones de retroalimentación genérica, demorada y de valencia neutra.

Hipótesis nula: las condiciones de retroalimentación instancial, corta y apetitiva ante el acierto, generan el mismo grado de aprendizaje en los estudiantes que las condiciones de retroalimentación genérica, demorada y de valencia neutra.

1. Metodología

1.1 Diseño de la investigación

En esta investigación se utilizó un diseño factorial, dentro de la categoría de diseños experimentales, por medio del cual se manipularon y cruzaron dos o más variables independientes que incluyeron dos o más niveles de presencia en cada una de las variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Con este diseño se manejaron tres variables independientes: latencia de la retroalimentación (corta o demorada), especificidad de la retroalimentación (específica o genérica) y valencia de la retroalimentación ante el error (neutra o apetitiva) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Representación esquemática del diseño factorial que se utiliza en el estudio

Diseño factorial 2x2x2				Especificidad de la R.	
				Específica	Genérica
Valencia	Apetitiva	Latencia	Corta	G1	G2
		de la R.	Demorada	G3	G4
	Neutra	Latencia	Corta	G5	G6
		de la R.	Demorada	G7	G8

Nota: donde: R: retroalimentación; G: grupo intacto, conformado por los estudiantes de cada uno de los grados octavos que participarán del estudio.

1.2 Tipo de estudio

Se hizo un estudio experimental y explicativo, pues se buscó establecer relaciones funcionales entre variables a través de la experimentación, vista como una estrategia que permitió identificar, con un alto nivel de probabilidad, los efectos de unas variables sobre otras, diferenciándolas de aquellas relaciones de funcionalidad espurias (McGuigan, 1996). Asimismo, se sometió a prueba empírica la validez de la hipótesis que se planteó acerca del efecto de variaciones en algunos parámetros de la retroalimentación sobre el aprendizaje de competencias básicas, mediante la realización de un experimento que mantuvo el máximo nivel de control posible sobre las variables extrañas y que cumplió con condiciones de manipulación de la variable independiente y aleatorización en la asignación de los sujetos a las distintas condiciones de tratamiento (Pascual, Frías & García, 1996).

1.3 Perspectiva epistemológica

A partir de la revisión documental sobre la función de la retroalimentación en el aprendizaje y sobre las variables que afectan esta función, se derivó la siguiente hipótesis: la retroalimentación de latencia corta, específica y con una valencia apetitiva ante el acierto, facilita el aprendizaje de competencias básicas; mientras que, cuando el proceso de retroalimentación presenta latencia demorada, genérica y de valencia neutra, se dificulta el aprendizaje.

1.4 Población y muestra

Los participantes del estudio fueron aproximadamente 279 estudiantes de grado octavo de básica secundaria de una institución educativa municipal del suroccidente colombiano, pertenecientes a las diferentes comunas y corregimientos del municipio, donde la estratificación social oscila entre 1 y 2. Las familias de los estudiantes se caracterizan por ser compuestas, nucleares o desnuclearizadas; con o sin riesgo de presencia de violencia Intrafamiliar; con o sin vinculación a trabajo informal o formal.

1.5 Técnicas y métodos

Con el propósito de contar con mediciones objetivas del grado de conocimiento de las competencias en los estudiantes, se construyó un instrumento de medición de respuesta cerrada, con 25 preguntas de dificultad creciente por cada dominio o área por evaluar; dicho instrumento fue validado por jueces expertos. La prueba piloto se realizó con un *software* educativo a estudiantes de grado octavo de la jornada contraria que sirvió de base para la aplicación de los instrumentos pre, intervención y post. Después, los

estudiantes participaron en la sesión de aplicación del instrumento pre; posteriormente se dio la explicación en clase de las competencias para desarrollar en los estudiantes — adjetivos calificativos, adjetivos comparativos y adjetivos superlativos— en tres sesiones, y por último la aplicación del instrumento post.

1.6 Procesamiento de datos

Se llevó a cabo la digitalización de la información y la organización en una base de datos, los cuales fueron subidos al programa SPSS versión 20. Se otorgó un valor de **1** a los aciertos o respuestas correctas y de **0** a las incorrectas.

Asimismo, cada participante se identificó mediante un código para no reconocer su identificación personal, la condición en la que participó y los puntajes obtenidos en las mediciones pre y post del estudio. Posteriormente, a partir de las puntuaciones del pretest, se predijeron las puntuaciones del postest utilizando para ello el dato de la correlación entre el pretest y el postest. No obstante, estas puntuaciones fueron sustraídas a las puntuaciones del postest, obteniendo con este procedimiento las puntuaciones regresionadas o residualizadas de ganancia. Las puntuaciones residualizadas de ganancia fueron el dato principal con el que se trabajó, puesto que permitieron evidenciar de manera más clara el efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

De igual forma, se presentó una caracterización de los participantes y del comportamiento de las variables mediante estadística descriptiva en función de las puntuaciones residualizadas de ganancia en cada una de las competencias evaluadas en general, por cada uno de los grupos y por sexo de los participantes. Incluso se comprobaron supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas en las distribuciones de los datos de las evaluaciones de competencias en los diferentes grupos. Se utilizó el análisis de varianza de un factor ANOVA para identificar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

2. Resultados

El estudio se desarrolló con 279 estudiantes pertenecientes al grado octavo de la jornada de la mañana de una institución educativa municipal del suroccidente colombiano, distribuidos equitativamente según su sexo, con el propósito de garantizar la validez de los resultados obtenidos con la prueba de inglés para el pre y el postest. Los resultados se dividen en dos partes: primero, los relacionados con la prueba piloto y el proceso de validación; los segundos, referentes al pretest y postest.

2.1 Prueba piloto

Se aplicó a 24 estudiantes de la misma institución, pertenecientes a cursos diferentes a excepción de los octavos. El tiempo de aplicación de los instrumentos fue de 72 minutos para 25 ítems, con un tiempo aproximado de 2,4 minutos por ítem. Se asumió como criterio de claridad el 90 % para la modificación del ítem; y se obtuvo que el ítem 10 de la prueba post del lenguaje y las instrucciones de las diferentes pruebas requerían de modificación en cuanto a claridad.

2.1.1 Revisión por jueces

El equipo de jueces expertos, conformado por dos docentes de inglés y dos psicólogos, determinó la idoneidad de las modificaciones realizadas de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba piloto.

2.1.2 Entrevista de validación

El grupo de coordinadores académicos entrevistados consideró que si bien las pruebas permiten evaluar competencias de grado quinto en las áreas establecidas, estas no son representativas de las competencias requeridas ni siquiera en uno solo de los periodos del año escolar. Por lo tanto, se asumió que esto no altera la idoneidad de las pruebas para los propósitos del estudio.

2.1.3 Confiabilidad mediante Alfa de Cronbach de las pruebas utilizadas en la preprueba y en la posprueba

Tanto el pretest como el postest contaron con pruebas conformadas por 25 ítems con grado de dificultad creciente. Las dos versiones lograron una similitud en los índices de confiabilidad, 0,77 para el primero y 0,76 para el segundo, lo que apoya la equivalencia asumida entre las dos versiones.

2.2 Resultados de preprueba, posprueba y resultados durante la intervención

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la posprueba, en relación con la preprueba y después de la intervención según el tipo de retroalimentación: en la *retroalimentación genérica, neutra y corta*, se presentó un incremento de tres puntos aproximadamente en la posprueba; en la *retroalimentación genérica, neutra y demorada*, hubo un incremento de un poco más de tres puntos aproximadamente en la posprueba con respecto a la preprueba, y de casi dos puntos en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación genérica, apeti-*

tiva y demorada, se alcanzó un incremento de casi dos puntos aproximadamente en la posprueba con respecto a la preprueba, y un poco más de tres puntos en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación genérica, apetitiva y corta*, se presentó un incremento de dos puntos y un poco más en la posprueba con respecto a la preprueba, y un poco más de un punto en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación específica, neutra y corta*, se presentó un incremento de cuatro puntos y un poco más en la posprueba con respecto a la preprueba, y un poco más de tres puntos en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación específica, neutra y demorada*, se presentó un incremento de cuatro puntos y un poco más en la posprueba con respecto a la preprueba, y de casi seis puntos en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación específica, apetitiva y demorada*, se presentó un incremento de un poco más de dos puntos en la posprueba con respecto a la preprueba, y de un punto en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención; en la *retroalimentación específica, apetitiva y corta*, se presentó un incremento de cuatro puntos y un poco más en la posprueba con respecto a la preprueba, y de casi cuatro puntos en comparación con los resultados obtenidos durante la intervención.

2.2.1 Pruebas de hipótesis

Se utilizó la herramienta del programa SPSS versión 20, con el fin de disminuir la incidencia de variables extrañas en el comportamiento de las variables dependientes; y con este propósito se procedió en primer lugar a la identificación de casos atípicos. Posteriormente se comprobaron los supuestos de normalidad aplicando resultados de Shapiro-Wilk-, y se confirmó que son cumplidos por todas las distribuciones de los datos por condición. Luego se verificaron los supuestos de homogeneidad de varianza, aceptando así la hipótesis nula de homogeneidad de varianza. Con este resultado se aplicó la prueba de hipótesis ANOVA, que arrojó un P valor de 0,015, lo cual indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las distribuciones de las condiciones experimentales estudiadas. Con el propósito de identificar entre qué condiciones específicamente se presentan las diferencias estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de comparaciones múltiples post hoc de Tukey.

En esta prueba se identificó que las diferencias se dan concretamente entre la condición de retroalimentación específica, apetitiva y corta, con la mayor media de puntuaciones de diferencia pre-post y la condición de retroalimentación genérica, apetitiva y demorada, con la menor media de puntuaciones de diferencia. Para tener una repre-

sentación visual de los resultados, se presenta una gráfica de barras de las medias de diferencia de cada condición (Figura 1).

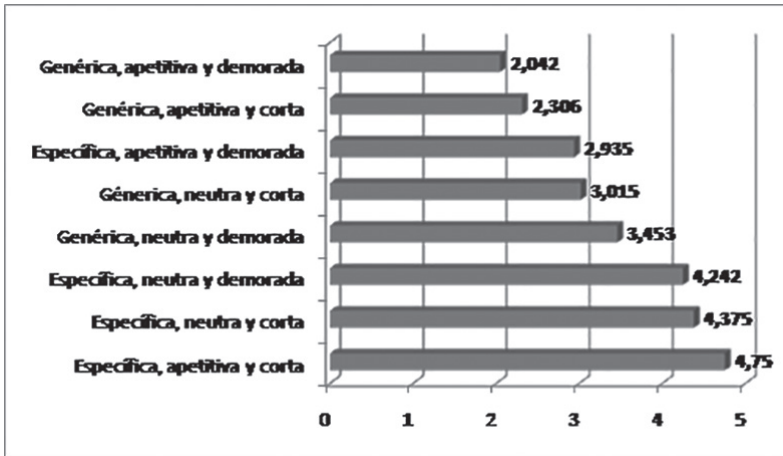


Figura 1. Medias de las puntuaciones de diferencia según condición.

Con el propósito de revisar la posibilidad de un efecto de interacción entre las variables se presenta la Tabla 2, en la que se exponen las medias de cada condición y se muestran también unos promedios generales por componentes de la condición.

Tabla 2. Medias de cada condición y promedios generales por componentes de la condición

	Específica		Genérica		Promedio
	Demorada	Corta	Demorada	Corta	
Apetitiva	2,9	4,8	2,0	2,3	3,0
Neutra	4,2	4,4	3,5	3,0	3,8
Promedio	3,6	4,6	2,7	2,7	3,4
	4,1		2,7		

Tomando en cuenta lo observado en la tabla anterior, podría decirse que el componente de especificidad interactúa con la latencia, para que la condición de retroalimentación específica, corta sea la combinación de componentes que genera el mayor aprendizaje. En cuanto al componente de la valencia de la retroalimentación, este no parece tener un efecto claro en el aprendizaje, aunque las medias generales por condición de valencia parecen sugerir que la retroalimentación neutra es levemente más efectiva que la apetitiva.

3. Discusión

El efecto positivo de la retroalimentación corta observado en los resultados de este trabajo, ha sido comprobado en diferentes ámbitos (Tarpy, Tarpy & Navarro, 2000; Serrano, Martínez & Montes, 2015; Bruner, Lattal & Acuña, 1994) y se explica porque la inmediatez de la retroalimentación disminuye las probabilidades de que la persona retroalimentada no sepa a cuál segmento interactivo corresponde la retroalimentación recibida. Adicionalmente, al proporcionar información sobre lo correcto o incorrecto de su desempeño inmediatamente después de que ha respondido a un ítem, permite hacer la corrección antes de continuar con otras instancias de evaluación en las que podría repetir el error una y otra vez antes de darse cuenta de su error (Castillo, 2006). Esto genera una contribución en el incremento de la eficacia de las estrategias para generar aprendizajes en poco tiempo.

Adicionalmente, la retroalimentación corta contribuye a mantener la motivación por la tarea de manera relativamente constante a lo largo de las diferentes instancias de evaluación de aprendizaje; esta circunstancia puede y debería ser explotada por las posibilidades de automatización de estrategias de aprendizaje a través de *software* informáticos, que proporcionen al estudiante una experiencia de retroalimentación corta y adaptada al ritmo en el que cada uno de los estudiantes puede aprender. Lo anterior está siendo considerado y puesto en práctica por algunos investigadores como Lagos (2002), Collazos y Guerrero (2001), Mariño (2006), Domínguez y Fresno (2007).

Respecto a la especificidad, contrario a lo encontrado en un contexto de laboratorio por Arroyo *et al.* (2013); Villanueva, Mateos y Flores (2008); Ramírez, Chávez, Hernández, Aguirre y Sánchez (2003), la retroalimentación específica parece incrementar la efectividad de la retroalimentación en el aprendizaje del inglés. Esto es coherente con la idea de que la mejor manera de aprender idiomas es reproduciendo las condiciones en las que se aprendió la lengua nativa. En estas condiciones generalmente no se dan orientaciones sobre reglas gramaticales, sino que simplemente se retroalimenta sobre lo que dijo o comprendió mal y la forma correcta de hacerlo. Al respecto, Sánchez (2009) manifiesta que fue Juan Amós Comenio quien reflexionó sobre la enseñanza de las lenguas y creía que esta debía ir emparejada con la experiencia de las cosas y que no convenía comenzar su estudio por la gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para ir ascendiendo poco a poco con frases más complicadas y objetos menos usuales. Por otra parte, retomando los métodos de enseñanza del inglés, hace hincapié en el método directo en el que la enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, diálogos e interacción oral. Es decir, la repe-

tición mecánica de estructuras gramaticales y lingüísticas, desde épocas pasadas, no ha sido un método efectivo y apropiado para el aprendizaje de una lengua extranjera; pues existen otros factores que determinan el aprendizaje apropiado y certero.

En apoyo a esta idea, Navarro (2010) considera que la enseñanza se presenta en los adultos, cuando ya son conscientes de lo que están aprendiendo; además, Fleta (2006) sostiene que durante el proceso de adquisición de la lengua materna los niños no reciben información explícita sobre las reglas de su gramática, ya que se trata de un aprendizaje no consciente, y cuando el proceso termina alrededor de los cinco años, los hablantes de las distintas lenguas naturales que se hablan en el mundo la han adquirido con éxito. Además, muchos niños aprenden una lengua con tan solo escuchar en su entorno, en donde aplica por simple lógica la regla gramatical del idioma.

Finalmente, respecto a la valencia afectiva de la retroalimentación, la neutra mostró un mejor efecto que la de valencia apetitiva. Este resultado es inesperado, teniendo en cuenta las investigaciones previas al respecto (Castañón & Dos Santos, 2012; Ardila, Pérez & Gutiérrez, 2005; Bandeira, 2001). Como una posible explicación de este resultado, se considera que probablemente las fichas utilizadas como reforzador no tuvieron propiedades funcionales apetitivas para los estudiantes —como se esperaba— debido a que lo consideraron como una estrategia dirigida a provocar una motivación artificial, generando de esta manera reactancia psicológica en algunos de ellos, lo que pudo ser un elemento que afectó significativamente la función —apetitiva, neutra o incluso aversiva— que tuvo la estrategia. El planteamiento de Martin y Pear (1998) sobre la forma de identificar consecuencias que funcionen como apetitivas es esclarecedor. Frente a este punto, los autores afirman que las funciones apetitivas están determinadas por la historia interactiva de cada persona y que, por lo tanto, no es posible establecer *a priori* la manera —apetitiva, aversiva o neutra— como algo afectará a una persona. Teniendo en cuenta lo anterior, no es posible afirmar que la retroalimentación apetitiva no tuvo el efecto esperado o que resultó contraproducente, sino que probablemente lo que se consideró apetitivo, no funcionó como tal.

4. Conclusiones y recomendaciones

En definitiva, numerosas investigaciones reconocen la importancia y los beneficios de aprender un segundo idioma y de la gran influencia que tiene el idioma materno frente a dicho aprendizaje, pues se observa que así como el niño aprende su lenguaje materno al iniciar sus primeros años de vida, así mismo será el aprendizaje de un idioma extranjero en el aula, cuando se hace uso de la retroalimentación corta, efectiva y sin condicionamientos de aspectos morfológicos, sintácticos o semánticos; aspectos que,

muchas veces, se han aprendido sin saberlo, pero que ya se los ha incorporado a lo largo del crecimiento.

Sin embargo, no se desconoce que las cuatro habilidades propias de cualquier idioma: leer, escuchar, hablar y escribir, son las esenciales a la hora de aprender. Pero sí hay claridad en que los estudiantes pierden el temor de hacer uso del idioma cuando, al cometer errores, reciben la retroalimentación corta, sin enfatizar en las reglas gramaticales; lo que les produce mayor motivación, pues a ellos les interesa saber cuál fue el error, ya que a lo largo del proceso de enseñanza– aprendizaje, la elaboración mental de las reglas gramaticales irá surgiendo a medida que su competencia y desempeño en el idioma vaya avanzando.

Por otra parte, las actitudes frente al aprendizaje de un idioma extranjero también son factores claves de éxito para el dominio del idioma, si van acompañadas de la retroalimentación, articuladas al componente de especificidad y si interactúan con la latencia, para que la condición de retroalimentación específica corta sea la combinación de componentes que genere el mayor aprendizaje y desarrollo de competencias de aprendizaje.

En este sentido, la utilización de la retroalimentación corta en la enseñanza de un idioma extranjero permite alcanzar mejores resultados en el aula; razón por la cual se espera que los docentes interesados en incursionar en nuevas estrategias y didácticas pedagógicas en la enseñanza de un idioma diferente al materno, estén motivados al cambio, a la investigación y a la transformación de realidades. Estos procesos de retroalimentación posibilitan no solo a los docentes verificar los aciertos o errores en la apropiación del nuevo idioma, sino también a los estudiantes adquirir procesos de autorregulación del conocimiento, reflexionar y analizar sus falencias y no perder el interés durante todo el aprendizaje en el aula, a fin de transformar el quehacer pedagógico en esta y contribuir a mejorar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso en el área de inglés, sin apartarse de los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, sin desarticular los estándares ni los derechos básicos de aprendizaje, sino, al contrario, alineando los contenidos, competencias o desempeños a las Pruebas Saber 11.

Referencias

- Ardila, R., Pérez, A. & Gutiérrez, G. (2005). Psicología del aprendizaje: investigación básica publicada en revistas iberoamericanas indexadas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 595-615.
- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C. & Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 293-305.
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Recuperado de https://www.educar.ec/servicios/0-Avila_retroalimentacion.pdf
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 53(2), 175-184.
- Bruner, C., Lattal, K. & Acuña, L. (1994). Los efectos del reforzamiento independiente de la respuesta sobre el responder adquirido con reforzamiento demorado. *Acta Comportamental* 2(2), 172-191.
- Castañón, R. & Dos Santos, C. (2012). Un análisis del proceso de aprendizaje social en animales no humanos: situaciones apetitivas versus aversivas. *Universitas Psychologica*, 11(3), 989-1000.
- Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, (Monográfico VI), 1-15. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/24291/23631>
- Collazos, C. & Guerrero, L. (2001). *Diseño de software educativo*. Recuperado de <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CVEI-01.pdf>
- Coelho, F. (2019). *Qué es retroalimentación*. Recuperado de <http://www.significados.com/retroalimentacion/>
- Domínguez, J. & Fresno, C. (2007). Virtualmend: un sistema gestor de contenidos de aprendizaje para la universalización de la educación superior. *Acimed*, 15(1), 1-9.
- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (16), 51-62.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. *Relieve*, 21(2), 1-24. doi: 10.7203/relieve.21.2.7546

- Gómez, A. Flores, A. & Flores, C. (2010). *El papel de la retroalimentación en los reportes de resolución de problemas en la clase de Matemáticas*. Recuperado de http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3119/El_papel_de_la_retroalimentacion_en_los_reportes_de_resolucion_de_problemas_en_la_clase_de_matematicas.pdf?sequence=1 (19/10/2015).
- Gutiérrez, O. & Miquilena, R. (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera. *Revista de Educación*, 15(19), 339-367.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Jiménez, F. (2015). Uso del feed back como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24.
- Lagos, P. (2002). Ingeniería de software educativo, teorías y metodologías que la sustentan. *Ingeniería Informática*, (6), 1-9.
- León, A. (2007). Que es la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11(39), 595-604.
- López, A. (2009). *Modelo de evaluación continua formativa-formadora reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lozano, F. & Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia REID. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 197-221.
- Mariño, J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.
- Martin, G. & Pear, J. (1998). *Modificación de conducta*. Madrid, España: Prentice Hall.
- McGuigan, F. J. (1996). *Psicología experimental*. México D.F.: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Evaluación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Osorio, K. & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación*

- Educativa*, 7(1), 13-30. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art1.pdf>
- Orozco, J., Olaya, A. & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 161-181.
- Pascual, J., Frías, D. & García, F. (1996). *Manual de psicología experimental. Metodología de investigación*. Barcelona, España: Ariel
- Ramírez, C., Chávez, V., Hernández, N., Aguirre, C. & Sánchez, C. (2003). Feedback Types in Methodology Terms Learning in Experimental Psychology. *Anales de Psicología*, 19(1), 97-105.
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 54-70.
- Serrano, M., Martínez, D. & Montes, E. (2015). Distribution and Adjustment of Behavior under Contingent and Non-contingent Conditions of Water Delivery. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 333-345. doi: 10.12804/apl33.02.2015.11
- Tarpy, R., Tarpy, R. & Navarro, G. (2000). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Vilanova, R. & Ponsa, P. (2011). Positive Effect of Increasing Feedback for Student Self-Adjustment of Learning Habits. *Journal of Technology and Science Education*, 1(1), 38-48. doi: 10.3926/jotse.2011.9
- Villanueva, S., Mateos, R. & Flores, C. (2008). Efectos del contenido y distribución de la retroalimentación sobre la discriminación condicional de segundo orden. *Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 16(2), 211-221.