



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN INNOVACIÓN Y CALIDAD
EDUCATIVA**

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1268/2015

**Percepciones de estudiantes de francés sobre la
retroalimentación en un taller de producción escrita a
partir de sus experiencias**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA**

PRESENTA:

Olivia Luna Espinoza

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Alejandra Platas García

PUEBLA, MÉXICO

FEBRERO DE 2022



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 Antecedentes	10
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Justificación	15
1.4 Pregunta de investigación	16
1.5 Objetivos	17
1.6 Supuesto	17
1.7 Alcances y limitaciones	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 Evaluación formativa en lengua extranjera	20
2.2 Retroalimentación del aprendizaje en lengua extranjera	24
2.3 Producción escrita en francés lengua extranjera	32
2.4 Percepciones y experiencias sobre la retroalimentación en lengua extranjera	37
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	41
3.1 Diseño metodológico	41
3.2 Objetivos	41
3.3 Marco contextual	42
3.4 Taller de Producción Escrita nivel A2	42
3.5 Participantes	43
3.6 Categorías	44
3.7 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos	45
3.8 Procedimiento	46
3.9 Técnica de análisis de datos	47
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	48
4.1 Experiencias de los estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita	48
4.2 Percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en Francés	52
4.3 Percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita en un taller con relación a sus experiencias	62
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	66
CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS	73
ANEXOS	79

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Ejemplos de errores de hispanohablantes en la producción escrita en francés	36
Tabla 2	Categorías para el diseño de los instrumentos y el análisis de información	44
Tabla 3	Percepciones y experiencias vividas sobre la retroalimentación en la producción escrita en francés	63

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pregunta 1	53
Figura 2 Pregunta 2	54
Figura 3 Pregunta 3	55
Figura 4 Pregunta 4	56
Figura 5 Pregunta 5	57
Figura 6 Pregunta 6	58
Figura 7 Pregunta 7	59
Figura 8 Pregunta 8	60
Figura 9 Pregunta 9	61
Figura 10 Elementos clave de las percepciones y experiencias sobre retroalimentación	65

Puebla, Puebla a 1º de febrero de 2022

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del programa
Maestría en Innovación y Calidad Educativa, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis de Maestría de la **Lic. (a) Olivia Luna Espinoza** titulada: “Percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias”, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel de maestría.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Maestría en Innovación y Calidad Educativa**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Alejandra Platas García

Directora

Tesis de Maestría

RESUMEN

La presente tesis indaga, desde la perspectiva de los estudiantes, la retroalimentación que dan los docentes para el aprendizaje del francés como lengua extranjera, específicamente en la producción escrita, ya que esta es un medio de evaluación continua y formativa que los guía hacia donde deben ir y saber qué hacer para lograrlo. El objetivo fue analizar las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias. En los antecedentes se encontró que la retroalimentación es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a mejorar y a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Se utilizó una metodología cualitativa con un estudio de caso intrínseco. Se propuso un taller para poner en práctica la habilidad de producción escrita e intervenir en el proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación, los participantes fueron 17 estudiantes de francés pertenecientes a un Centro de idiomas: 14 mujeres y 3 hombres con un promedio de edad de 24.1 años ($DE \pm 10.7$). Se aplicaron como instrumentos, un cuestionario al inicio del taller, el cual permitió conocer las experiencias previas de los estudiantes acerca de la retroalimentación, y una guía de entrevista, al final del taller, la cual ayudó a conocer las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación que recibieron durante el taller. Entre los resultados se encontró que las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita son, en la mayoría de los casos, similares a sus experiencias previas de retroalimentación. En trabajos futuros se podrían indagar en aspectos sobre la retroalimentación en actividades de producción oral.

Palabras Clave: enseñanza de una segunda lengua; habilidad; aprendizaje; enseñanza y formación; evaluación.

ABSTRACT

This research investigates, from the students' perspective, the feedback given by teachers for learning French as a foreign language, specifically in written production, since this is a means of continuous and formative assessment that guides them to where they should go and know what to do to achieve it. In this research the feedback is presented as part of formative evaluation of written production activities as an instrument for learning of French foreign language students, from their perspective. The purpose was to analyze French language students' perceptions about feedback in a written production workshop from their own experiences. Previously it was found that feedback is an essential tool that helps students to improve and reflect on their own learning. A qualitative methodology was used with an intrinsic case study. A workshop was proposed to put into practice the ability of written production and intervene in the learning process through feedback, the participants were 17 French students belonging to a Language Center: 14 women and 3 men with an average age of 24.1 years ($SD \pm 10.7$). Two instruments were applied: a questionnaire at the beginning of the workshop, which allowed to know the previous experiences of the students about the feedback, and an interview guide at the end of the workshop, which helped to know the perceptions of the students about the feedback they received during the workshop. Among the results, it was found that the perceptions of French students about feedback in a written production workshop are, in most cases, similar to their previous feedback experiences. Future works could investigate aspects of feedback in oral production activities.

Keywords: second language instruction; skill; learning; teaching process; evaluation.

INTRODUCCIÓN

El interés de esta investigación se deriva de algunas experiencias docentes en cuanto al proceso de evaluación en lengua extranjera, el cual se realiza frecuentemente a través de herramientas tradicionales como los exámenes que, aunque miden el desempeño de los estudiantes después de realizar una tarea, parece que en la práctica sirve para etiquetarlos de acuerdo a una nota, de manera que solo se trata de una evaluación final (sumativa), y no de una evaluación continua (formativa). De hecho, “la función principal de las evaluaciones estandarizadas es más que todo documentar e informar sobre los conocimientos de los estudiantes. Por el contrario, la función principal de la evaluación formativa es la de mejorar el proceso de aprendizaje” (Brookhart, 2007, como se cita en López, 2010, p. 114).

Se propone la presente tesis para indagar, desde la perspectiva de los estudiantes, un aspecto que favorece esta mejora del aprendizaje, ya que logra desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias en el contexto de comunicación de la lengua extranjera, es decir, se trata de analizar el saber-hacer y no solo el tener los conocimientos, es por eso que, se apuesta por la retroalimentación como medio de evaluación continua y formativa para guiar a los estudiantes hacia donde deben ir y saber qué hacer para lograrlo. Esta influye en su motivación (Ellis, 2009) no solo para el aprendizaje de la lengua extranjera, sino en su formación humana y social.

Así, la presente investigación estudia las percepciones de un grupo de estudiantes de francés sobre la retroalimentación que reciben de los docentes en actividades de producción escrita, a partir de sus experiencias previas. Se entiende por retroalimentación la información que se le da a los estudiantes sobre su desempeño en una tarea de aprendizaje, usualmente con el objetivo de mejorar su desempeño (Ur, 1996, p. 242). La retroalimentación puede ser: positiva (afirmativa), esta confirma que las respuestas dadas por los estudiantes a determinada tarea de aprendizaje han sido correctas (Ellis, 2009); y negativa (correctiva), la cual proporciona información a los estudiantes sobre la inexactitud de la realización de la tarea en lengua extranjera (Loewen, 2012).

Asimismo, siguiendo la explicación de Brookhart (2017) quien asevera que la percepción de los estudiantes cuando reciben retroalimentación está influenciada por sus experiencias, así como por otros elementos como son sus conocimientos previos y su motivación (p. 10), en esta

tesis se aborda el tema de las percepciones sobre retroalimentación en un contexto educativo a partir de las experiencias que han tenido los estudiantes.

La tesis se estructura en cinco capítulos. En el primero, se presenta el problema de investigación centrado en las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias; además, se citan estudios previos relacionados con el objeto de estudio y se mencionan los elementos que sirven de guía para la realización de la investigación como son los objetivos, las preguntas y el supuesto. En el segundo, se indican los ejes teóricos de la tesis, a saber: la evaluación formativa en lengua extranjera; la retroalimentación del aprendizaje en lengua extranjera; la producción escrita en francés lengua extranjera; y, por último, las experiencias y percepciones sobre la retroalimentación en lengua extranjera. En el tercero, se detalla el diseño metodológico que corresponde a un estudio cualitativo dada la naturaleza subjetiva del objeto de estudio. En el cuarto se muestran los resultados: las experiencias de los estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita; las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en Francés; las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita en un taller en relación a sus experiencias. En el quinto, se discuten estos hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Para la revisión de la literatura se realizó primero un proceso de acopio empleando distintas bases de datos, bibliotecas y repositorios, entre estas: tesis provenientes de la Facultad de Lenguas de la BUAP, artículos científicos publicados en revistas especializadas del área de educación y disponibles en bases de datos como Google Scholar, Eric, Dialnet.

Se encontraron diferentes investigaciones con aportes alusivos a la retroalimentación en la habilidad de la escritura que van desde conocer las percepciones de los docentes y de los estudiantes, así como el uso de esta en el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente, en francés. Se revisaron trabajos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras con aportes científicos, se observó que no son abundantes las investigaciones específicamente sobre esta habilidad con análisis a profundidad que la describan, también se analizaron investigaciones en la enseñanza, aprendizaje, evaluación y el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.

Posteriormente, la revisión de estas fuentes consistió en la búsqueda de estudios asociados que se relacionaran con la evaluación, sobre todo con la retroalimentación en la habilidad de producción escrita, así como en las percepciones que se tienen de ésta, puesto que es la parte central de la presente investigación: las percepciones a partir de experiencias previas de los estudiantes sobre la retroalimentación en la producción escrita del francés como lengua extranjera. Así, los antecedentes de la presente investigación se mencionan a continuación.

En una revisión de literatura que realizaron Selfa Sastre y Gómez-Devís (2019) sobre la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras, analizaron artículos científicos de alto impacto publicados entre 2005 y 2017. Los autores distinguieron tres líneas de investigación recurrentes, entre ellas se encuentra la retroalimentación dada por los docentes. Ahora, se sabe que los docentes de lengua extranjera ofrecen distintas tipologías de retroalimentación.

Así, en el estudio de Solares (2016) se discute sobre la efectividad de la retroalimentación correctiva tanto oral como escrita en la adquisición y enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La investigación es de diseño cualitativo de corte cuasi-experimental donde los participantes fueron dos grupos de 6º semestre y se contó con un grupo experimental y uno de control. El tratamiento tuvo una duración de 30 horas y se aplicaron estrategias implícitas y

explícitas; los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron tres pruebas escritas y tres tareas de redacción que combinaron actividades controladas y semi-libres. Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes que recibieron la retroalimentación correctiva escrita mejoraron en la producción escrita de las estructuras gramaticales tratadas y la mejoría se mantuvo al paso de tres meses.

Por su parte, la investigación de Bernal (2008), centrada en el francés como lengua extranjera, se enfoca en la descripción y análisis de la retroalimentación escrita que proporcionan los profesores de francés en la habilidad de producción escrita a estudiantes de licenciatura; cuyos resultados evidenciaron que la retroalimentación más utilizada por los docentes es la implícita y la gran mayoría no utiliza otras técnicas ni estrategias de retroalimentación que puedan contribuir a un progreso en el aprendizaje.

Las investigaciones de Solares (2016) y de Bernal (2008) permiten conocer lo que hacen los docentes cuando retroalimentan a los estudiantes. Sin embargo, no presentan la perspectiva de los estudiantes de una lengua extranjera sobre esta retroalimentación. Adicionalmente, Solares (2016) afirma que se ha investigado poco sobre la retroalimentación oral y solamente se ha identificado un estudio sobre la modalidad escrita, sobre todo en el contexto mexicano. En esta investigación se tiene como objetivo indagar acerca de las percepciones de estudiantes de francés (de nacionalidad mexicana) sobre la retroalimentación que reciben tanto de forma oral como escrita.

En un estudio, también centrado en la retroalimentación que dan los docentes, pero que presta atención a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje, Chao y Durand (2019) comparten los hallazgos de una investigación realizada en la Universidad de Costa Rica sobre la retroalimentación como evaluación de las actividades de producción escrita en francés. Los investigadores proponen el instrumento de la rúbrica para ayudar a los docentes a desarrollar una retroalimentación efectiva y para evaluar las producciones escritas de los estudiantes. Los antecedentes que presentan los autores muestran que la retroalimentación es un elemento esencial para ayudar al estudiantado a mejorar y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Los resultados mostraron que la rúbrica permite evaluar de una manera formal, al mismo tiempo ofreció una retroalimentación eficaz y también ayudó a una autoevaluación de las actividades de producción escrita de los estudiantes.

También existen estudios que se enfocan en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que es un ambiente en el cual se suele dar retroalimentación, como es el caso de la investigación de Saldanha (2010) que tiene el propósito de estudiar la producción escrita en la enseñanza del francés como lengua extranjera, en este estudio se pueden leer los problemas que

los estudiantes presentan en las situaciones de producción escrita en la clase de lengua extranjera y que los docentes han detectado en los diferentes niveles y a través de dichas actividades. Los resultados de la investigación muestran la falta de recursos léxicos con los que los estudiantes se encuentran muy a menudo.

El estudio de Saldanha (2010) es relevante en la presente investigación porque analiza algunos problemas en el dominio de la escritura en francés, y considera al estudiante como el punto de referencia, ya que, los resultados de enseñanza y aprendizaje de la habilidad escrita son verificados a partir de éste. Asimismo, Chao y Durand (2019) dan énfasis al rol activo de los estudiantes que, al autoevaluarse, analizan tanto su aprendizaje como el efecto de la retroalimentación de los docentes.

De este modo, enfatizando la perspectiva de los estudiantes sobre la retroalimentación, que es el interés de la presente tesis, se puede mencionar que en una revisión de literatura, Bitchener y Ferris (2012) reportan que los resultados de varias encuestas realizadas en investigaciones sobre retroalimentación correctiva indican que los estudiantes que están aprendiendo a escribir en una lengua extranjera quieren, esperan y valoran la retroalimentación correctiva y, además, que tienen opiniones claras sobre la forma en que los profesores deberían realizarla.

Los autores Chen, Nassaji y Liu (2016) analizaron las percepciones y preferencias de estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre la retroalimentación correctiva en la producción escrita. Los investigadores realizaron un estudio de metodología mixta en 64 estudiantes chinos. Entre los resultados se encuentran que los estudiantes: (a) tienden a tener una opinión neutral sobre el rol de la enseñanza explícita de aspectos gramaticales; (b) expresaron una actitud favorable hacia la corrección de sus errores; (c) mostraron preferencia por comentarios que englobaran tanto el contenido como la gramática de sus trabajos escritos; (d) expresaron su interés por tener más iniciativa en el proceso de revisión de sus actividades de producción escrita con menor interferencia de los docentes.

Por su parte, Fithriani (2017), también se interesó en analizar las percepciones de estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre la retroalimentación en actividades de producción escrita a partir de sus experiencias. La investigadora empleó la metodología cualitativa en una muestra de siete estudiantes de una universidad en Medan, Indonesia. En los resultados de esta investigación se reporta que los participantes: (a) prefieren la retroalimentación directa (explícita) más que la indirecta (implícita); (b) perciben tres beneficios sobre la retroalimentación en actividades de producción escrita, a saber: se mejora la calidad de los textos y de las habilidades necesarias para escribir; se alienta a tener pensamiento crítico; y se promueve el aprendizaje autónomo.

Así, los estudios de Bitchener y Ferris (2012), Chen et al. (2016) y Fithriani (2017) ofrecen elementos para indagar en las percepciones, a partir de las experiencias que han tenido estudiantes de lengua extranjera cuando reciben retroalimentación en sus actividades de producción escrita; específicamente, estudiantes de francés como lengua extranjera.

1.2 Planteamiento del problema

Actualmente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) ofrece una base para la elaboración de programas de lenguas, de exámenes y de manuales para idiomas que se hablan en Europa. Este describe a detalle lo que los estudiantes de una lengua extranjera deben aprender con el propósito de utilizarla al comunicar, enumera igualmente los conocimientos y habilidades que deben adquirir con el objetivo de tener un comportamiento de lenguaje eficaz. Es decir, el MCERL define los niveles de competencia que permiten medir el progreso del estudiante en cada etapa y a cada momento del aprendizaje.

Las habilidades que se evalúan en el aprendizaje de una lengua extranjera comprenden: la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita. Ahora, existen diferentes tipos de evaluación, entre ellos la diagnóstica (al inicio), la formativa (durante) y la sumativa (al final). En esta tesis se estudia la evaluación formativa dentro de la cual se considera la retroalimentación como un elemento fundamental porque es la forma en que los docentes acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la comunicación no se reduce únicamente a la producción oral, existe una doble dimensión de la comunicación donde hay una realidad innegable en la clase de lengua, por lo tanto, el docente y el estudiante se encuentran a menudo frente a soportes escritos (producción escrita). Así que, en este sentido, se puede admitir la idea que la producción oral y escrita se enseña y se aprende de forma paralela.

Si bien, se espera que los estudiantes dominen la escritura en lengua extranjera como lo hacen en su lengua materna, Saldanha (2010) explica que la escritura en lengua extranjera presenta dificultades específicas: dificultades lingüísticas, principalmente en el léxico, en la sintaxis, en la morfología y semántica; dificultades que deben ser puestas en práctica en la lengua extranjera, así como estrategias de producción escrita prácticamente automatizados en lengua materna; dificultades de orden sociocultural, ya que, cada lengua tiene sus propias características retóricas que el estudiante no conoce.

En general, un gran número de estudiantes de lengua extranjera presenta problemas de redacción y, aun así se les exige saber utilizar la ortografía, la sintaxis, tener riqueza de vocabulario, así como pensar en las estructuras de la lengua extranjera para poder finalmente producir un texto construido de la mejor manera posible y que esté escrito de forma comprensible y clara. Pues bien, a pesar de tener las herramientas, los estudiantes continúan cometiendo errores, los cuales se deberían corregir a través de un proceso de evaluación continua o formativa de la cual forma parte la retroalimentación, esta última suele ser dada por los docentes. De hecho, el tipo de retroalimentación correctiva en lengua extranjera hace referencia a la respuesta ante la producción lingüística no adecuada de un estudiante (Li, 2010).

Entonces, en un programa para un curso de lengua extranjera se busca que los estudiantes escriban y redacten textos correctamente, que se comuniquen e interactúen adecuadamente y que comprendan mensajes y textos sin dificultades. Sin embargo, el dominio de la lengua y el progreso en su aprendizaje dependen de varios factores, entre ellos, de la manera de enseñarla y evaluarla dentro del salón de clases por parte de los docentes, la autorregulación de los estudiantes y su motivación.

Ahora, de entre las distintas lenguas extranjeras, para los estudiantes que aprenden la lengua francesa se suele observar un progreso constante en las distintas competencias, pero en lo que concierne a la producción escrita, existe un retroceso para el cual, comúnmente se implementa la retroalimentación que debería ayudar a evitar este retroceso y promover el desarrollo de la competencia (cf. Saldanha, 2010). La problemática de esta investigación se vincula al proceso de retroalimentación como parte evaluadora de las actividades de producción escrita en los estudiantes de la lengua extranjera, francés.

La producción escrita juega un rol importante en la enseñanza y aprendizaje del francés lengua extranjera y aprender a escribir no es solamente una adquisición en término de “tener” (capacidades o conocimiento gráficos), es también una evolución en término de “ser” (escritor, redactor) y de psicomotricidad (actividad mental y física) (Saldanha, 2010, p. 5).

Pero ¿realmente la retroalimentación ayuda al progreso de los estudiantes?, ¿para los estudiantes es una acción positiva o negativa? Estas preguntas se podrían responder desde distintas perspectivas, en esta investigación se busca comprender este fenómeno desde las percepciones de los estudiantes en general en sus clases de francés y después de haber participado en un Taller de producción escrita también en ese idioma.

Así, el problema que se espera esclarecer en esta investigación se centra en las percepciones que tienen los estudiantes de francés acerca de la retroalimentación dada por los docentes en sus actividades de producción escrita a partir de sus experiencias previas (de retroalimentación) en otros cursos de francés. Los estudiantes pueden tener distintas percepciones de lo que consideran una retroalimentación útil (Hyland, 1998), entre ellas, algunos prefieren retroalimentación directa (explícita) más que la indirecta (implícita) (Fithriani, 2017); adicionalmente, valoran la retroalimentación en la producción escrita en lengua extranjera (Bitchener y Ferris, 2012) porque creen que, por una parte, mejora la calidad de los textos y de las habilidades necesarias para escribir, y por otra, alienta a tener pensamiento crítico y promueve el aprendizaje autónomo (Fithriani, 2017). Además, se aborda el tema de las percepciones sobre retroalimentación en un contexto educativo a partir de las experiencias que han tenido los estudiantes siguiendo la explicación de Brookhart (2017) quien asevera que la percepción de los estudiantes cuando reciben retroalimentación está influenciada por sus experiencias.

Por último, es importante mencionar que el interés por realizar este estudio en francés lengua extranjera para estudiantes hispanohablantes radica en que “en el mundo, la lengua francesa se acompaña de un compromiso que salvaguarda todas las lenguas y que está a favor de la promoción de la diversidad lingüística, garantizando el pluralismo y el diálogo entre culturas” (Cansigno, 2006, p. 24).

1.3 Justificación

El análisis de las percepciones de estudiantes de francés lengua extranjera sobre la retroalimentación en actividades de producción escrita a partir de sus experiencias tiene distintos tipos de aporte que tienen relevancia actual, ya que, recientemente, a partir de la década de 1990 en adelante, han cobrado interés dichas percepciones (cf. Fithriani, 2017).

Así, un aporte científico de esta investigación consiste en la aplicación de la retroalimentación en el “Taller de Producción Escrita” en francés, el cual se diseñó, implementó y evaluó. Este taller representa una contribución metodológica en el área de la evaluación formativa como estrategia de aprendizaje y enseñanza de la producción escrita en francés lengua extranjera. De hecho, hay pocas investigaciones sobre el aprendizaje, enseñanza y

evaluación de la escritura en lenguas extranjeras distintas al inglés (Selfa Sastre y Gómez-Devís, 2019).

Entre los aportes pedagógicos de esta investigación se encuentran dos: el primero, se enfoca en los estudiantes, quienes se benefician en su aprendizaje de una retroalimentación detallada de sus escritos por parte de los docentes (cf. Fulcher y Davidson, 2007); y el segundo, se centra en los docentes, pues la retroalimentación en la producción escrita es un medio de aprendizaje para ellos, ya que, adecuan estrategias didácticas en sus clases a partir de las interacciones con los estudiantes (cf. Shute, 2008). Entonces, la retroalimentación es entendida como un eje importante de los procesos educativos, y por ello, es oportuno tenerla como centro para la realización de investigaciones educativas.

Por último, un aporte social de esta investigación se puede apreciar en el énfasis que da la retroalimentación al diálogo participativo y respetuoso en las relaciones humanas: como es el caso de indicar los errores lingüísticos de parte de los docentes a través del diálogo con los estudiantes y la disponibilidad de ellos a la mejora (cf. Carless, 2006; Rodet, 2000).

1.4 Pregunta de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita partiendo de sus experiencias de retroalimentación?

Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las experiencias que tienen estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita?
2. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en francés?
3. ¿Cómo son las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias?

1.5 Objetivos

Objetivo general

Analizar las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias de retroalimentación.

Objetivos específicos

1. Identificar las experiencias que tienen estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita.
2. Identificar las percepciones que tienen estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en francés.
3. Describir las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias de retroalimentación.

1.6 Supuesto

El supuesto de esta investigación es que las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita son semejantes a sus experiencias previas de retroalimentación con relación a los siguientes elementos: actitud del docente, actitud del estudiante, propósito de la retroalimentación, especificaciones de la tarea de aprendizaje, y forma de dar la retroalimentación.

1.7 Alcances y limitaciones

Un alcance que tiene la presente tesis consiste en abordar la retroalimentación que forma parte del proceso de evaluación en francés como lengua extranjera, específicamente, porque se sabe que hay una necesidad actual de aportar conocimiento sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la escritura en lenguas extranjeras distintas al inglés (Selfa Sastre y Gómez-Devís, 2019).

Sin embargo, para acotar esta investigación se aborda únicamente la retroalimentación en la habilidad de producción escrita y no de producción oral, de comprensión oral o de comprensión escrita, y esto supone una limitación porque el aprendizaje de una lengua extranjera se ve favorecido de la retroalimentación para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se explican los ejes teóricos que fundamentan la presente tesis que tiene por objeto de estudio la retroalimentación del aprendizaje de la habilidad de la producción escrita en francés lengua extranjera. Ahora, dentro de los procesos educativos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, la retroalimentación forma parte del proceso de evaluación del aprendizaje.

Es importante mencionar que el enfoque que se asume en este trabajo para explicar el aprendizaje es el constructivismo social que tiene como principal representante al psicólogo soviético Lev S. Vygotsky (1896-1934) quien señala que el desarrollo del individuo está indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive y que el instrumento que facilita la colaboración y la cooperación entre los individuos es el lenguaje (Delval, 2009). Así, las experiencias de aprendizaje se centran no “en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real) [...], sino, especialmente, en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que están en camino de hacerlo” (Hernández, 1998, p. 239). Específicamente, Vygotsky (1979) define la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (pp. 138-139).

Pues bien, sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, Delmastro (como se cita en Salazar, 2006) asevera que este es un proceso netamente constructivista pues “el estudiante construye su lenguaje sobre la base de sus experiencias anteriores, la elaboración y procesamiento de nuevas experiencias proporcionadas por la exposición a la lengua, la interacción con sus pares y el andamiaje orquestado por el profesor” (Salazar, 2006, p. 63).

Entonces, cuando los docentes dan retroalimentación a los estudiantes de una lengua extranjera, se convierten en guías que muestran debilidades y fortalezas dentro del proceso de aprendizaje que los estudiantes están construyendo. Este es un acompañamiento que los estudiantes experimentan no sólo cuando aprenden una lengua extranjera, sino a lo largo de toda su formación educativa. Esta interacción da como resultado la generación de nuevos conocimientos que se aplican en las distintas habilidades lingüísticas.

2.1 Evaluación formativa en lengua extranjera

Un aspecto importante en la educación, así como en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es la evaluación. En general, la evaluación educativa es entendida como “un proceso y a la vez un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado” (Valenzuela, 2004, p. 16). Por su parte, la evaluación del aprendizaje consiste en tomar una muestra de lo que los estudiantes realizan, haciendo inferencias y estimando el valor de sus acciones (Brown et al., 1997, p. 8). En particular, sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras siempre habrá una evaluación para conocer los logros alcanzados con relación a los propósitos de aprendizaje. En esta evaluación intervienen distintos elementos que interactúan en el proceso de aprendizaje y enseñanza como son: la didáctica de los docentes, el contexto educativo y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes.

Ahora, a lo largo de los años, se ha responsabilizado a los docentes de la labor evaluadora, ya que ellos son quienes enseñan, pero es importante considerar también que, cuando los estudiantes emprenden la tarea de aprender una lengua extranjera; existe en ellos una actitud evaluadora la cual puede ser consciente o inconsciente, ya que suelen estar en constante apreciación y comparación de los aspectos enseñados entre una materia u otra, la metodología, los materiales, el ambiente de la clase, entre otros (Pastor, 2003). Así tanto los docentes, como los estudiantes evalúan cuando emiten juicios de valor sobre el proceso educativo en el que están involucrados.

Entonces, enfatizando el rol de la persona que realiza el proceso de evaluación, entendida como una operación inseparable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera, se puede mencionar que a través de: (a) la “autoevaluación”, los estudiantes se exponen a un continuo proceso interno de evaluación, ya que, de esta manera se dan cuenta si están aprendiendo y observan, en el uso de la lengua, si están cumpliendo los objetivos de aprendizaje; (b) la “heteroevaluación”, los docentes evalúan a los estudiantes a quienes enseñan; y (c) la “coevaluación”, los compañeros se evalúan entre sí.

Al respecto, Pastor (2003) enlista una serie de elementos que intervienen en el aprendizaje, los cuales se suelen evaluar por los mismos estudiantes o por los docentes, a saber:

- El progreso en el desarrollo del uso de la lengua extranjera que se está aprendiendo: esta suele ser la evaluación más común que realizan los profesores hacia los estudiantes.

- La metodología de enseñanza: es la evaluación que llevan a cabo los estudiantes hacia los profesores.
- El propio proceso de aprendizaje (estrategias empleadas, localización y análisis de dificultades): esto constituye una autoevaluación de los estudiantes.
- Los materiales didácticos (recursos utilizados) y los instrumentos de evaluación (los ya empleados o los que se vayan a emplear): estos se pueden evaluar tanto por los profesores como por los estudiantes.

El interés de esta investigación se centra más en el proceso de heteroevaluación que realizan los docentes (y en las percepciones de los estudiantes de la misma), pues la retroalimentación forma parte de este proceso. Ahora, no conviene que la tarea del docente como evaluador se simplifique al uso únicamente de determinados instrumentos de evaluación como son los exámenes, sino que, para conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, sería oportuno que los profesores realizaran una observación y acompañamiento continuos a los estudiantes durante las clases: una evaluación formativa.

De acuerdo con la aplicación en el tiempo de un proceso educativo, la evaluación se clasifica en tres tipos: evaluación diagnóstica (al inicio), evaluación formativa (durante) y evaluación sumativa (al finalizar). Existe, entonces, una pertinencia de abordar la evaluación formativa en escenarios de enseñanza aprendizaje en lenguas extranjeras, y por esta razón, se presentan a continuación algunos conceptos sobre la misma.

La evaluación formativa tiene un significado importante para los docentes, ya que, ellos son una guía para el estudiante en su aprendizaje. Para Córdoba (2006) esta conlleva:

Una acción permanente y continua de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje y formación de los estudiantes y es parte consustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de carácter formativo implica para el docente “ir detrás de”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad evaluativa, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes (p. 7).

La evaluación formativa “se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, con el fin de proporcionar información por retroalimentación sobre áreas que están trabajando correctamente de acuerdo con la planeación y sobre áreas de oportunidad que requieren atención especial” (Valenzuela, 2004, p. 17). De hecho, se puede hablar de retroalimentación formativa entendida como la información que se comunica a los estudiantes con la intención de

modificar su pensamiento o comportamiento con el propósito de mejorar su aprendizaje (Shute, 2008, p. 154).

La evaluación formativa es, entonces, un proceso continuo que permite recoger información sobre la progresión, las dificultades y los puntos fuertes de cada estudiante; a través de apreciaciones, consejos, observaciones e incluso críticas (Cuq como se cita en Marti, 2017); ésta hace descubrir al estudiante los medios de los que dispone para mejorar su aprendizaje. Así, la retroalimentación sobre el aprendizaje es un componente importante en el proceso de evaluación formativa de los estudiantes (Black y Wiliam, 1998). Además, la retroalimentación formativa se vincula estrechamente con una mejora en el aprendizaje de los estudiantes (Li y De Luca, 2014). En la enseñanza de lenguas extranjeras, la retroalimentación se considera como un elemento que contribuye en el aprendizaje, pues, fomenta la motivación de los alumnos y garantiza la precisión lingüística (Ellis, 2009).

En este caso, la retroalimentación forma parte de una evaluación efectiva y a su vez formativa ya que no solo busca medir el conocimiento o desarrollar las habilidades de los estudiantes, sino que se centra en la mejora de los aprendizajes, es decir, en cómo van progresando en el uso de la lengua extranjera. Por lo tanto, si se considera la retroalimentación como un instrumento que permite que la evaluación sea una parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no algo complementario, esta se convierte en un instrumento de evaluación formativa. Al respecto se sabe que “los estudiantes necesitan información sobre sus logros a fin de crecer y progresar” (Brookhart, 1997, p. 163).

Asimismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera requieren de una evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa, entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender (Brookhart, 1997). Es importante mencionar que la evaluación no debe suceder en un momento específico del curso, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y de esta manera se puede asegurar tanto la mejora del aprendizaje de los estudiantes como de la práctica docente y esto trae consigo que una evaluación no termina en el momento que se asigna una calificación, sino que va más allá al retroalimentar a los estudiantes, ya que se les indica acerca de su progreso y mejor aún hacia donde deben ir o qué hacer para lograr el objetivo.

Por lo tanto, el uso de la evaluación de manera formativa puede mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este caso se habla de manera particular de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que se utiliza de manera continua y el retroalimentar continuamente a los estudiantes es un aspecto importante de la evaluación formativa.

Por último, se dan una serie de recomendaciones que los profesores de lengua extranjera pueden usar en sus clases para fomentar una evaluación formativa (López, 2010):

- *Ser transparente y claro en el proceso de evaluación.* Los criterios deben ser claros para todos, así como las instrucciones y el propósito para la evaluación, de la misma manera se debe dar a conocer las formas en cómo se calificarán o medirán los desempeños.
- *Usar evaluaciones válidas y consistentes.* Es importante utilizar actividades de evaluación auténticas y que correspondan a las actividades a desarrollar en clase; esto para que las actividades se contextualicen y haya un propósito claro al realizarlas. De la misma manera, se debe asegurar que los conocimientos o habilidades que se desean evaluar estén alineados con el contenido y los objetivos del curso o programa. Además, es necesario buscar mecanismos para calificar los desempeños de manera consistente.
- *Ser equitativo en el proceso de evaluación.* Se deben tener en cuenta las características del grupo al diseñar las evaluaciones para que no se ponga a ningún grupo o individuo en situación de ventaja o de desventaja. Es necesario tener en cuenta que todos los estudiantes deben haber tenido la oportunidad de aprender lo que se va a evaluar.
- *Evaluar continuamente.* Se debe evaluar al principio, durante y al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al principio, se obtiene un diagnóstico. Durante, se hace un seguimiento de los aprendizajes. Al final, se toman decisiones sobre el proceso educativo. Es importante evaluar a partir de diferentes criterios, ya que esto permite hacer mejores interpretaciones sobre los desempeños de los estudiantes.
- *Empoderar a los estudiantes.* Es importante que los estudiantes estén en el centro del proceso de evaluación, y para lograrlo, los estudiantes deben participar activamente. Esto requiere que los estudiantes reciban retroalimentación de las evaluaciones y que se utilice autoevaluación y coevaluación.

- *Retroalimentar a los estudiantes.* Esta retroalimentación fundamental debe ser: inmediata, continua y relevante. La retroalimentación es relevante cuando los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde se encuentran, qué les hace falta y cómo pueden alcanzar sus metas de aprendizaje.

2.2 Retroalimentación del aprendizaje en lengua extranjera

La noción de “retroalimentación” es un término que entra en el lenguaje científico gracias al pensamiento cibernético en los años cuarenta del siglo XX. Norman Wiener es el fundador de este término científico y sus colaboradores fueron quienes dieron a conocer los principios de la retroalimentación. De una manera general, los primeros cibernéticos conciben la retroalimentación como un proceso que tiene por esencia un intercambio constante de informaciones recíprocas entre diferentes elementos de un sistema dado y esto con el fin de controlar y, eventualmente, regular el funcionamiento de este último (Póltorak, 2011). Por lo tanto, el proceso de retroalimentación se desarrolla siempre en función del objetivo que el sistema busca alcanzar, porque es desde este mismo objetivo que los elementos dan las informaciones necesarias para dirigir las acciones.

Existen distintas definiciones de retroalimentación, así en las siguientes traducciones libres del inglés se lee: es la información que se le da a los estudiantes sobre su desempeño en una tarea de aprendizaje, usualmente con el objetivo de mejorar su desempeño (Ur, 1996, p. 242); es la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un docente, un colega, un libro, los padres, la persona misma, la experiencia) sobre aspectos relacionados con el propio desempeño o comprensión (Hattie y Timperley, 2007, p. 81).

Por su parte, Winne y Butler (1995, como se cita en Pierret, 2019) conciben la retroalimentación como la información que permite al estudiante confirmar, agregar, reemplazar, adaptar o reestructurar datos en la memoria y transformarlos en conocimiento en un área disciplinar, en aspectos metacognitivos y su autoconcepto. Asimismo, Boud y Molloy (2013, como se cita en Pierret, 2019), describen la retroalimentación como el proceso cognitivo de los estudiantes por el cual obtienen información sobre su trabajo con el fin de mejorar su desempeño a través de la comparación entre las semejanzas y diferencias de la tarea realizada

y la tarea esperada. En esta tesis se entiende por retroalimentación, la información que los docentes dan a los estudiantes para ayudarles en su proceso de aprendizaje.

La retroalimentación es un concepto muy investigado por su efectivo impacto en el aprendizaje. Al respecto Scherer (2012 como se cita en Mijares y Zubizarreta, 2016) plantea que cuando la retroalimentación se hace bien, es probablemente la herramienta más efectiva que tienen los educadores. Dicho de otra manera, la retroalimentación es una herramienta eficaz para los docentes como parte de una evaluación formativa de carácter cualitativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: para esto, es necesario desarrollar estrategias de corrección estableciendo la relación de los objetivos de enseñanza con las habilidades a desarrollar en los estudiantes.

Sin embargo, en el ámbito educativo, la retroalimentación suele ser implícita o sobrentendida, no se ha aprovechado al máximo (Bosc-Miné, 2014). Si se aprovechara la herramienta de retroalimentación y, se abordara de forma explícita, esta podría ayudar a que los estudiantes también asumieran un rol en su evaluación; además, permitiría que los docentes tomaran conciencia de su práctica (los aspectos que ayudan o no ayudan a los estudiantes, entre otros).

En un proceso de retroalimentación en clase de lengua extranjera existen diferentes factores y cada uno juega un papel importante: comunicar, interactuar, crear relaciones, estos factores comunicativos y sociales están presentes en las clases de cualquier nivel de la lengua extranjera, con estudiantes de distintas edades o niveles escolares (Pierret, 2019).

También existen investigaciones sobre la retroalimentación con relación a la enseñanza, específicamente, desde los docentes que la dan. Así, en la investigación que realizó Gamlem (2015) presenta un conjunto de categorías que engloban las creencias de los docentes al retroalimentar a los estudiantes como apoyo en su proceso de aprendizaje, a saber:

- *Propósito de la retroalimentación*: tener un control (supervisar el desempeño, monitorear el progreso), obtener documentación (del desempeño, del progreso), promover la motivación (intrínseca, extrínseca), apoyar el aprendizaje (para mejorarlo, desarrollarlo).
- *Contenido de la retroalimentación*: dar una evaluación (calificaciones, corrección), especificar logros y mejoras (en una tarea, en el proceso de aprendizaje, en la autorregulación), atender a la regulación del esfuerzo (aprobación, desaprobación), ofrecer un elogio (a la persona, a la tarea o al proceso realizados).

- *Tiempo para dar la retroalimentación*: durante las clases (en el proceso de realizar una actividad de aprendizaje), después de las clases (cuando la tarea asignada ha sido completada).
- *Relación con los alumnos*: dar apoyo emocional (mostrar interés por cada estudiante, por su bienestar), ofrecer apoyo educativo (tener expectativas sobre la mejora del aprendizaje).
- *Metas de aprendizaje*: mostrar los objetivos de aprendizaje (lo que los estudiantes aprenderán), indicar los objetivos de las actividades (lo que los estudiantes harán).

Los elementos anteriores subrayan el rol de los docentes y sus perspectivas al dar retroalimentación a los estudiantes. Ahora, para que la retroalimentación sea efectiva para los estudiantes, ellos deben asumir un rol activo y responder estas preguntas: ¿hacia dónde me dirijo? (¿cuáles son mis metas de aprendizaje?), ¿cómo me estoy dirigiendo a esas metas? (¿qué progresos he hecho para alcanzar las metas?) y ¿hacia dónde me dirijo después? (¿qué actividades necesito realizar para avanzar mejor?) (Hattie y Timperley, 2007).

Asimismo, es conveniente considerar cuatro niveles de la retroalimentación: el primero, se enfoca en la tarea (qué tan bien se entienden y realizan las actividades); el segundo, atiende al proceso (el proceso requerido para entender y desarrollar la tarea); el tercero, se centra en la autorregulación (autocontrol y dirección, la regulación de las acciones); el cuarto, orientado a la persona (evaluaciones personales -usualmente positivas- y afectivas) (Hattie y Timperley, 2007, p. 87).

La autorregulación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje implica la interacción entre el control, el compromiso y la confianza (Hattie y Timperley, 2007). Si bien, en esta investigación no se analizan como tal los procesos de autorregulación, es importante mencionarlos porque las actitudes de los estudiantes al recibir retroalimentación pueden ser interesadas o desinteresadas en emprender acciones de aprendizaje autorregulado. De hecho, existen investigaciones que abordan el diálogo entre la retroalimentación interna que hacen los estudiantes en su proceso de autorregulación y la regulación externa que reciben de otros: Butler y Winne (1995); Smith, Gamlem, Sandal y Engelsen (2016).

Ahora, desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje, la retroalimentación se puede clasificar de la siguiente manera: positiva y negativa. Por un lado, la retroalimentación positiva (afirmativa) confirma que las respuestas dadas por los estudiantes a determinada tarea de aprendizaje han sido correctas; lo cual, visto desde una perspectiva pedagógica, es importante porque proporciona apoyo afectivo a los estudiantes y fomenta su motivación en el proceso de

aprendizaje (Ellis, 2009). Por otro lado, la retroalimentación negativa (correctiva) proporciona información a los estudiantes sobre la inexactitud de la realización de la tarea en lengua extranjera (Loewen, 2012).

En el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se ha empleado con más frecuencia la retroalimentación negativa-correctiva; de hecho, la retroalimentación positiva suele ser ambigua, ya que los docentes emplean palabras como “bien”, “sí”, para alentar a los estudiantes antes de hacerles una corrección necesaria, y de esta forma, en realidad, es una retroalimentación negativa pues se tiene la intención de corregir (cf. Ellis, 2009).

La retroalimentación negativa también conocida como retroalimentación correctiva (Loewen, 2012) toma la forma de una respuesta que se le da a los estudiantes cuando cometen un error lingüístico; en conversaciones o actividades de producción oral, esta respuesta que suelen dar los docentes es un tipo de reparación del error iniciada por parte de otros (*other-initiated-repair*) (Ellis, 2009) en contraste con la reparación del error iniciada por parte de los mismos estudiantes, la auto-reparación (*self-initiated-repair*) (Sparks, 1994).

La retroalimentación correctiva en lengua extranjera hace referencia a la respuesta ante la producción lingüística no adecuada de un estudiante (Li, 2010). Así, la retroalimentación correctiva que dan los docentes a los estudiantes de una lengua extranjera puede consistir en una, o en la combinación, de las siguientes acciones: (1) indicar que se ha cometido un error lingüístico; (2) proporcionar la forma correcta en la lengua extranjera, (3) ofrecer información metalingüística sobre la naturaleza del error (Ellis, Loewen y Erlam, 2006).

Seguendo a Ellis (2009) existen también algunos aspectos que se pueden estudiar sobre la retroalimentación correctiva, a saber: la eficacia para el aprendizaje, la tipología de errores a corregir, el responsable de la corrección, la efectividad del tipo de corrección y el tiempo en que se realiza la corrección.

De acuerdo con Mijares y Zubizarreta (2016) la corrección de errores en la escritura se puede realizar de forma directa, indirecta y combinada. A través de la corrección directa los docentes indican la presencia del error y dan la solución, lo cual implica un proceso mínimo por parte de los estudiantes y no contribuye a su aprendizaje a largo plazo. En la corrección indirecta, los docentes señalan el error utilizando símbolos compartidos o pistas que ayudan a los estudiantes a descifrar activamente sus errores. Por último, en la corrección combinada, se emplea tanto la corrección directa como la indirecta en un mismo escrito, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Un ejemplo de retroalimentación correctiva combinada puede ser aquella en que se emplean correctores gramaticales, entendidos como herramientas informáticas que ayudan en el proceso de escritura a la persona que escribe (Chacón-Beltrán, 2019). El autor Hernández (2017) reporta una retroalimentación que dio a sus estudiantes de inglés como lengua extranjera con la intención de implicarlos de forma activa en su proceso de aprendizaje. La instrucción que dio a los estudiantes de secundaria era que con ayuda de distintos colores podían distinguir visualmente los tiempos verbales que habían usado en su redacción y comprobar si el tiempo verbal que habían empleado era correcto o si era necesario llevar a cabo alguna corrección: el color verde para presente, el color gris para el pasado y el color rosa para el futuro.

Entonces, una función correctiva de parte de los docentes se puede convertir también en un instrumento al servicio de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes apoyándose principalmente en tablas de autoevaluación, test o ejercicios autocorrectivos o de reformulación, a través de los cuales los estudiantes se pueden autocorregir o van respondiendo a los objetivos de aprendizaje y esto gracias a una acción correctiva que ejerce el profesor, es decir, una retroalimentación formativa.

Ahora, existen distintas formas de dar retroalimentación tanto positiva como negativa, a saber: (a) individual o grupal, dependiendo de la comunicación directa, y de forma separada del grupo con un estudiante, o dirigiéndose al grupo para referir un tipo de error que han cometido varios estudiantes; (b) al mismo tiempo en que los estudiantes están realizando una determinada actividad de aprendizaje o al haberse concluido esta, por ejemplo al completar un texto con verbos que requieren de distintos modos y tiempos; (c) oral o escrita a través de distintos medios físicos o digitales; (d) en español o en la lengua extranjera que los estudiantes están aprendiendo; (e) indicando aquello que se hizo bien o lo que se debe corregir de forma explícita o de forma implícita: un ejemplo de la forma implícita sería la repetición de una actividad como la pronunciación de una palabra.

Así, se enlista a continuación un conjunto de aspectos esenciales a considerar sobre la retroalimentación dada por los docentes a los estudiantes en clases de lenguas extranjeras:

- *Actitud de los docentes hacia los estudiantes* que puede ser: autoritaria, servicial, favorable o desfavorable para el aprendizaje, interesada o desinteresada en ayudar emocionalmente a los estudiantes y motivarlos en el proceso de aprendizaje.

- *Actitud de los estudiantes* ante las recomendaciones de los docentes que puede ser: interesada o desinteresada en emprender acciones de autorregulación del aprendizaje centradas en las sugerencias recibidas; favorables o desfavorables para promover la motivación intrínseca.
- *Propósito de la retroalimentación* que puede ser: enseñar, corregir, poner una calificación, conocer el proceso de realización de una determinada tarea de aprendizaje, monitorear el aprendizaje, fortalecer debilidades o indicar logros de aprendizaje.
- *Especificaciones de la tarea de aprendizaje de la lengua extranjera* que implica: esclarecer los objetivos de aprendizaje, ejemplificar la tarea a realizar, ofrecer estrategias útiles, indicar las características del logro esperado.
- *Forma de dar la retroalimentación* que puede ser: individual o grupal; al mismo tiempo en que se realiza una actividad o al finalizar la misma; comunicación oral o escrita; en lengua materna o en lengua extranjera.

Ahora, así como los estudiantes son parte central de la retroalimentación, los docentes también podrían verla como una herramienta de aprendizaje, ya que, a través de esta, es posible conocer los puntos fuertes y débiles en el proceso de enseñanza, para conservar lo positivo y mejorar lo negativo de su práctica docente (Pierret, 2019).

Sin embargo, en esta investigación se enfatiza la retroalimentación que es a menudo considerada en el sentido de docente-estudiante, es decir la que da el docente y es recibida por el estudiante. Esta retroalimentación según el contexto de la enseñanza puede tener distintos objetivos o funciones. Bosc-Miné (2014) considera como funciones de la retroalimentación: las funciones cognitivas y las funciones afectivas. Las cognitivas son las que comúnmente se consideran como evaluativas o que permiten un “juicio de valor”, ya que los docentes juzgan la calidad y la aceptabilidad de la producción del estudiante, así como su comprensión global. Mientras que las afectivas, se ven reflejadas en las emociones y en la motivación de los estudiantes.

Los autores Kluger y De Nisi (1996, como se cita en Mijares y Zubizarreta, 2016) proponen un modelo de retroalimentación para fomentar el aprendizaje que incluye tres dimensiones: alimentar, retroalimentar e instruir proactivamente, en cuatro niveles: la tarea, los procesos necesarios para su realización, la autorregulación y la valoración personal.

De esta manera se busca no solo aplicar la retroalimentación, sino obtener una respuesta que provoque en los estudiantes la necesidad de mejorar, de progresar y de continuar con su aprendizaje, en este caso, continuar escribiendo en lengua extranjera, cualquier tipo de corrección recibida debe impactar en la actitud tanto de los estudiantes como de los docentes, ya que es probable que se incrementen los esfuerzos ante esta respuesta. Es por eso que, el objetivo de las tareas debe ser claro y específico en relación con los criterios de evaluación, ya que estos determinarían si se han alcanzado los objetivos.

Con respecto a la retroalimentación de la producción escrita del francés, Rodet (2000), hace una clasificación exhaustiva y clasifica la retroalimentación según cuatro parámetros (1) los contenidos, (2) la formulación, (3) la intención y (4) los cambios provocados en la persona aprendiz.

- (1) Con respecto a los contenidos, la retroalimentación puede ser: de *tipo cognitivo*, que indica la corrección de errores, lo que hace falta y lo que está bien; de *tipo metacognitivo*, realiza preguntas a los estudiantes sobre lo que han utilizado y los conduce a la reflexión sobre lo que harán en sus actividades futuras; de *tipo metodológico*, se refiere a las intervenciones del docente al enfatizar sobre lo que se hizo y lo que se hará; y de *tipo afectivo*, se refiere a los elementos de motivación utilizados hacia los estudiantes.
- (2) Con respecto a la formulación, la retroalimentación puede ser: *positiva*, se refiere a aquella que resalta lo que está bien o la que ofrece un mensaje con connotación positiva sin aportar ninguna otra pista; *negativa*, se refiere a aquella que tiene una connotación peyorativa; *constructiva*, se refiere a aquella que invita al estudiantado a profundizar sus conocimientos, invita al diálogo entre la persona docente y estudiante y toma a menudo la forma de una sugerencia.
- (3) Con respecto a la intención, la retroalimentación puede ser: *prescriptiva*, cuando el profesorado quiere corregir un error, recuerda la regla al estudiantado o aporta una información precisa; *informativa*, cuando el profesorado transmite un complemento de información para profundizar un tema e indica otras estrategias que podrían haber sido utilizadas con el fin de ayudar a la persona aprendiz; *sugestiva*, cuando el profesorado invita al estudiantado a profundizar sus conocimientos por medio del cuestionamiento.
- (4) Con respecto a los cambios provocados en los aprendices gracias a la retroalimentación estos pueden observarse en: una *progresión*, cuando el

estudiantado sigue su aprendizaje después de la intervención del profesorado; una *regresión*, cuando el estudiantado sigue en la incomprensión de su problema; una *neutralidad*, cuando no se observa ningún tipo de cambio en el estudiantado.

Ahora, desde un punto de vista de los criterios de evaluación de un curso, es necesario considerar la implementación de algunas herramientas que se orienten específicamente a las necesidades y objetivos de la escritura en francés como lengua extranjera que complemente y sobre todo que supongan una progresión específica para dicha lengua. Así, en este estudio se proponen las rúbricas de evaluación como herramienta para acompañar la retroalimentación.

Las rúbricas de evaluación, como lo mencionan Avellaneda et al. (2016), “preparan a los estudiantes (...) porque este instrumento les ayuda a entender lo que están haciendo bien o mal y así ellos pueden mejorar su proceso de aprendizaje” (p. 30). Por lo tanto, se puede decir que esta implementación favorece el desempeño de los estudiantes y al mismo tiempo beneficia a los docentes quienes pueden fomentar un proceso de evaluación crítico. Diab et Balaa (2011, como se cita en Chao y Durand, 2019) afirman que la rúbrica es un instrumento que permite tanto evaluar como ofrecer una retroalimentación a los estudiantes.

Asimismo, Chao y Durand (2019) citando a distintos autores mencionan varios aspectos importantes de las rúbricas, a saber: ayuda a evaluar situaciones complejas como es la habilidad de producción escrita; posibilitan una forma de evaluación fiable; a través del uso de descriptores se puede controlar la subjetividad de la evaluación y facilitar el ejercicio de un juicio de valor profesional; pueden favorecer la autoevaluación.

También Chao y Durand (2019) recuperan de varios autores una lista de ventajas y de desventajas de la rúbrica. Entre las ventajas se encuentran que: asegura la concordancia y objetividad de las evaluaciones realizadas por diferentes personas correctoras, facilitando también su trabajo; propone una retroalimentación al estudiantado facilitando su utilización y ofreciendo informaciones descriptivas; permite la autoevaluación del trabajo a partir de manifestaciones observables de la competencia. Entre las desventajas, se encuentran que: se emplea un pequeño número de criterios; se requiere tiempo para elaborar una rúbrica útil; es necesario explicar a los estudiantes cómo debe entenderse.

Por lo tanto, se puede mencionar que la rúbrica está ligada a la evaluación al servicio del aprendizaje, ya que ofrece una correcta retroalimentación, sirve de guía en el proceso de aprendizaje, involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación, así como sirve a los

docentes siendo más claros y objetivos en el mismo proceso de evaluación. Cabe mencionar que la rúbrica es una herramienta de acompañamiento de la retroalimentación, pero se puede encontrar otro tipo de herramientas que, estudiadas y adaptadas, den los mismos resultados y sobre todo que ayuden a los estudiantes a progresar y mejorar su habilidad escrita, tanto a nivel del proceso de escritura como el desarrollo de habilidades lingüísticas de una lengua como la morfología, la sintaxis, la ortografía, entre otros.

2.3 Producción escrita en francés lengua extranjera

La habilidad de la producción escrita es considerada una competencia lingüística que permite a los estudiantes expresar sus ideas, sentimientos, intereses, solicitudes, opiniones y preocupaciones para comunicarlas a los demás en una lengua extranjera. Además, se sabe que existe una relación estrecha entre la escritura y la lectura de tal forma que los estudiantes aprenden a apreciar las lecturas escribiendo (Saldanha, 2010). Esta competencia lingüística es una actividad difícil y compleja, ya que es la última que adquiere una persona que aprende una lengua extranjera.

Por eso mismo, la noción de escritura es compleja, pues se relaciona con una multitud de prácticas en un nivel tanto cultural como social. Durante varios años, los investigadores consideraron la escritura como un código descriptivo y representativo del lenguaje oral. Saussure (como se cita en Vigner, 1982) señala que: “el lenguaje y la escritura son dos sistemas distintos de signos: la única razón de ser del segundo es representar al primero” (p. 10).

Actualmente, las opiniones convergen sobre la autonomía de la escritura. La falta de correspondencia tan frecuentemente criticada en la escritura, entre fonemas y signos gráficos, es un argumento adicional a favor de esta autonomía del lenguaje escrito. Warnant (2006) pretende presentar palabras cuya ortografía y pronunciación divergen. Esta divergencia de los dos códigos también la señala Van Den Avenne (2009): “un sonido no se transcribe con una sola grafía y una sola grafía no transcribe un solo sonido” (p. 9).

No se trata en modo alguno de reafirmar la preeminencia de la escritura sobre el lenguaje oral, sino simplemente de enfatizar su autonomía, de ponerla en pie de igualdad con el habla, de considerar que en determinadas situaciones la escritura será el único medio que,

funcionalmente, demostrará la existencia de significado y asegurará su transmisión (Vigner, 1998, p. 20).

Escribir más que trazar letras, significa redactar, afirmar, exponer, expresar, tomando en cuenta estos elementos una definición de dicha habilidad es; escribir es una actividad que hace uso simultáneo de conocimientos sobre la lengua exigiendo competencias variadas. Además, las diferentes actividades mentales, llamadas también procesos de redacción, se ponen en acción en el acto de escribir, estas son: la planificación, la redacción del texto y la revisión; así, “escribir”, es pasar por todas estas etapas para lograr la comunicación clara y precisa de un mensaje (Akmoun como se cita en Saldanha, 2010).

A través de estos elementos que se relacionan con la escritura, se puede comprender que es una noción compleja, que implica múltiples habilidades que se dominan después de un tiempo de práctica y deja entrever objetivos importantes para el docente, quien por medio de la producción escrita puede hacerse una idea del estudiante, de sus habilidades, pero también de su persona.

Producir un texto en lengua materna y en lengua extranjera implica llevar a cabo varios procesos cognitivos y físicos, por tanto, se describen algunas características de los textos, los procesos de escritura y el desarrollo de la escritura en las frases. Son numerosas las características de los textos en lengua extranjera, así Germain (1999) menciona que los textos en lengua extranjera pueden ser en general más cortos, ya que contienen menos información, menos contenido y el vocabulario es bastante restringido. Eso se puede notar en las redundancias del léxico, así como la existencia de perífrasis. Además, la sintaxis es menos compleja y los errores de forma y fondo están más presentes que en la lengua materna.

En lo que se refiere al proceso de escritura en lengua extranjera, Sánchez (2013) afirma que los escritores en una lengua que no es la materna invierten más tiempo en sus escritos. Y esto se debe a que se detienen a menudo para verificar el escrito y la traducción de sus pensamientos, además llevan a cabo una revisión final que es laboriosa y sus estrategias de escritura son limitadas. Este tipo de escritores son considerados como inexpertos al escribir, primero en su lengua materna: escriben para ellos mismos y no consideran a los posibles lectores. Otra característica que impide el proceso de escritura es la competencia lingüística limitada, ya que, si los escritores tienen conocimientos lingüísticos deficientes en su lengua, sus producciones serán también pobres.

Se infiere entonces que el desarrollo de la escritura en lengua extranjera es parecido al desarrollo en la lengua materna. Krashen (1984, como se cita en Germain, 1999) considera que las experiencias repetidas en producción escrita conducen a una mejora de la forma, pero para llegar hasta ahí, es necesario hacer una lectura extensa concentrándose en el mensaje del texto.

La producción escrita juega un rol importante en la enseñanza y aprendizaje del francés lengua extranjera y aprender a escribir no es solamente una adquisición en término de “tener” (capacidades o conocimiento gráficos), es también una evolución en término de “ser” (escritor, redactor) y de psicomotricidad (actividad mental y física) (Saldanha, 2010, p. 5).

En el caso del aprendizaje del francés en estudiantes hispanohablantes, existen algunas investigaciones que han abordado distintas tipologías de errores en la producción escrita dada la semejanza entre el francés y el español (lenguas romances). Por ejemplo, Saldanha (2010) explica errores de: morfología, sintaxis, semántica, lexicología, ortografía; Tomé y Goicoechea (2004) exponen errores de gramática en la morfología de algunos verbos; la sintaxis en el uso de preposiciones o pronombres; la semántica en frases incomprensibles; el léxico que transforma palabras de la lengua materna; la ortografía en el uso incorrecto o ausente de los acentos. Estas investigaciones se retoman más adelante.

Dado que los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de la producción escrita son verificados a partir de los estudiantes, se mencionan a continuación dos categorías de factores que influyen en la escritura de textos en francés como lengua extranjera Saldanha (2010):

- En una primera categoría se encuentran: el origen social, el origen cultural y la lengua materna del estudiante como factores que explican los errores en la producción escrita. En los trabajos escritos en la clase de lengua extranjera, se verifican estructuras que muestran de manera detallada la influencia de la cultura y de la lengua materna de los estudiantes en comparación con la lengua extranjera.
- En una segunda categoría se encuentran: el léxico, la sintaxis, la morfología y semántica que aportan explicaciones a los comportamientos de los estudiantes en cuanto a la producción escrita. En la clase de lengua extranjera, se pueden constatar las dificultades de los estudiantes en la habilidad escrita, las cuales son prueba de que las estructuras en francés son complejas, pero sobre todo que son diferentes respecto a las estructuras de la lengua materna.

Es tarea de los docentes conducir a los estudiantes para utilizar el francés (lengua extranjera) como herramienta de comunicación y de aprendizaje. Los docentes ayudan a los estudiantes a relacionar lo que conocen y lo que aprenden de su lengua materna a la lengua extranjera, de tal forma que, si los estudiantes han adquirido conocimientos lingüísticos en su lengua materna, los docentes deben fortalecerlos para que el cambio de la lengua materna a la lengua extranjera pueda efectuarse: ellos pueden dar consejos prácticos a los estudiantes sobre la redacción, tomando en cuenta los aspectos de la primera categoría (su origen social y cultural y su lengua materna) e indicando la ineficacia de algunas estrategias de escritura que generalmente los estudiantes se apropian haciendo un uso erróneo del lenguaje escrito (Saldanha, 2010).

Ahora, es natural que los estudiantes de francés como lengua extranjera cometan errores al escribir y según su lengua materna, los errores serán diferentes. Estos tienen de hecho, una relación con la construcción de sintaxis, de léxico y fonología de la lengua materna, sin olvidar las interferencias de otras lenguas extranjeras. Se describen a continuación (tabla 1) algunos errores comunes de estudiantes de francés como lengua extranjera indicados por Tomé y Goicochea (2004):

Tabla 1

Ejemplos de errores de hispanohablantes en la producción escrita en francés

Tipo de error	Ejemplo de error	Construcción correcta
Artículos: ausencia del partitivo	<i>Elle mange pain</i>	<i>Elle mange du pain</i>
Artículos: confusión de partitivo en la frase negativa	<i>Je ne veux pas de l'argent</i>	<i>Je ne veux pas d'argent</i>
Artículos: después de una expresión de cantidad	<i>Je n'ai pas beaucoup des amis</i>	<i>Je n'ai pas beaucoup d'amis</i>
Gramática (morfología de los verbos): Pasado compuesto, uso de diferentes auxiliares	<i>J'ai sorti</i>	<i>Je suis sorti(e)</i>
Futuro próximo	<i>Je vais à manger</i>	<i>Je vais manger</i>
Gramática (morfología) confusión del adjetivo demostrativo	<i>Cettes filles sont jolies</i>	<i>Ces filles sont jolies</i>
Gramática (morfología) los adjetivos posesivos en tercera persona	<i>Les enfants jouent avec ses jouets</i>	<i>Les enfants jouent avec leurs jouets</i>
Gramática (morfología) el adjetivo posesivo <i>ma, ta, sa</i> + sustantivo (vocal o “h” muda)	<i>Ma amie s'appelle Marie</i>	<i>Mon amie s'appelle Marie</i>
Gramática (sintaxis) confusión de los pronombres relativos <i>qui/que</i>	<i>La fille que parle</i>	<i>La fille qui parle</i>
Gramática (sintaxis) la expresión de la condición: uso del condicional en lugar del imperfecto	<i>Si j'aurais su</i>	<i>Si j'avais su</i>
Gramática (sintaxis) uso de la doble negación	<i>Je ne dis pas rien</i>	<i>Je ne dis rien</i>

Fuente: Tomé y Goicochea (2004).

Además, los estudiantes presentan errores de vocabulario, los “falsos amigos” que son palabras que se ven o suenan similares a otras palabras que los lectores conocen (*synforms*, Laufer, 1991). Entre ellas, Tomé y Goicochea (2004) mencionan la confusión entre estos pares

de palabras: *an/année; midi/demi; Tour/le Tour; cours/la cour/course; cours/clase; magasin/magazine; rappeler/se souvenir; champagne/champagne; conter/raconter; nièce/petite-fille; ville/villa; peuple/village; politique/homme politique; pleurer/pleuvoir; bizarre/rare; mieux/meilleur; ces/ c'est; dont/donc; puis/depuis; pourquoi/parce que.*

En suma, es cierto que escribir es un proceso complejo, por eso, es necesario tomar en cuenta todos los aspectos que ayuden a desarrollar esta habilidad que no es menos importante que otras en el aprendizaje de una lengua extranjera. El centro de interés de este estudio es la revisión del proceso de escritura en francés (antes, durante y después), así como también interesa la revisión desde la percepción de los estudiantes que son quienes deben estar implicados en su proceso de aprendizaje para lograr la mejora de dicha habilidad.

2.4 Percepciones y experiencias sobre la retroalimentación en lengua extranjera

En este apartado se explican los conceptos primero, de experiencias y después, de percepciones. Sobre las experiencias, Larrosa (2006) afirma que “hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación [...] esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (p. 89). De igual manera, Guzmán y Saucedo (2015) explican que en el campo educativo a menudo se emplea el concepto de experiencia para tratar fenómenos que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta los comportamientos de estudiantes y docentes.

Esto se comprende porque el concepto de experiencia es polisémico, es decir, posee pluralidad de significados; además, no se emplea únicamente en ámbito educativo, sino también es de interés para disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la historia y la filosofía (Guzmán y Saucedo, 2015).

Pues bien, desde un punto de vista psicológico, siguiendo la explicación de Larrosa (2006), la experiencia es “eso que me pasa”, es decir, no eso que pasa, sino “eso que me pasa” que requiere la aparición de un alguien, o de un acontecimiento que es exterior a mí:

La experiencia supone, en primer lugar, un *acontecimiento* o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de

mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (Larrosa, 2006, p. 88).

Y ante esto que les pasa a las personas de manera personal, buscan dar un significado puesto que las experiencias pertenecen a una dimensión subjetiva, toman en cuenta las vivencias y los sentidos; pues, los sujetos poseen la capacidad de reconstruir significados (Guzmán y Saucedo, 2015).

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, la experiencia cobra un gran sentido, ya que a través de la interacción entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje siempre se espera que los estudiantes desarrollen sus habilidades y sus procesos de cognición por medio de sus experiencias, de forma que ellos mismos construyan y transformen su aprendizaje.

Por su parte, Ruiz (2013) presenta la explicación de John Dewey sobre la experiencia y menciona que para él la experiencia “abarca no sólo la conciencia sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo” (Ruiz, 2013, p. 106). Según Dewey (como se cita en Ruiz, 2013): las personas aprenden en la interacción con el ambiente a partir de su capacidad de adaptación a través del ensayo y error. Así, se aprende por experiencia, a través de la resolución de problemas prácticos.

Pues bien, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, la experiencia, especialmente educativa, cobra un gran sentido a través de la retroalimentación, ya que a través del diálogo se da una situación externa que le pasa al estudiante (cf. Larrosa, 2006) y lo invita a adaptarse para aprender a partir del ensayo y el error (cf. Dewey como se cita en Ruiz, 2013). De hecho, se conocen investigaciones en que los estudiantes asocian a experiencias negativas provocadas por aspectos relacionados con la figura del docente o su metodología (retroalimentación) a su aprendizaje de una lengua extranjera (Sánchez, 2019).

Otro término que es muy importante abordar en esta investigación es el concepto de percepción, el cual puede ser entendido desde un punto de vista gnoseológico como “un proceso mental mediante el cual se elabora, se organiza, se interpreta y se da sentido a la información obtenida gracias a la interrelación existente entre el sujeto o conciencia cognoscente y el objeto cognoscible o realidad” (Aguilar, 2010, p. 156-157).

También se entiende por percepción, la actividad cognitiva de la persona que describe cómo interpreta y cómo entiende la información que ha recibido a través de sus sentidos (Fuenmayor y Villasmil, 2008); ahora, esta interpretación y comprensión de la realidad incluye las experiencias educativas como la retroalimentación del aprendizaje.

En el contexto de cursos con estudiantes adultos, las percepciones sobre la retroalimentación del aprendizaje surgen tanto en los docentes (que suelen dar la retroalimentación) como en los estudiantes (que suelen recibirla) (Li y De Luca, 2014).

Así, por un lado, existen varios estudios sobre las percepciones o concepciones que tienen los docentes sobre la retroalimentación (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017; Gamlem, 2015). Específicamente, sobre el acompañamiento en el desarrollo de habilidades de escritura, Li y Barnard (2011) encontraron que el propósito de los profesores al dar retroalimentación era ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura; sin embargo, en sus prácticas, el propósito era más bien justificar una calificación otorgada.

Por otro lado, existen también investigaciones sobre las percepciones o concepciones que tienen los estudiantes. Específicamente, sobre la retroalimentación correctiva que reciben en el proceso de aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera, se sabe que los estudiantes quieren, esperan y valoran la retroalimentación correctiva y, además, que tienen opiniones claras sobre la forma en que los profesores deberían realizarla (Bitchener y Ferris, 2012).

Asimismo, dada la variedad de formas en que los docentes pueden dar la retroalimentación, existen también diferentes percepciones de los estudiantes al recibirla. Con respecto a esto, Hyland (1998) explica que los estudiantes pueden tener distintas percepciones de lo que consideran una retroalimentación útil.

Según Chouinard (1992), el estudiante trata la nueva información según sus conocimientos anteriores, que se construyen y crecen a la luz de sus percepciones. Estas “determinan en gran parte no solamente la manera de abordar una tarea y la elección de los medios a desarrollar, sino también la misma intensidad del acuerdo en la acción” (p. 19). Por ejemplo, si un alumno cree que no es inteligente y que el logro escolar depende únicamente de este factor innato, entonces será pasivo en su aprendizaje (Hassan, 2011).

En un estudio de Arumí (2009) da cuenta de las percepciones de los estudiantes de francés lengua extranjera sobre instrumentos de autorregulación. El objetivo principal es detectar, con un análisis cualitativo a través de cuestionarios y entrevistas cuales son estas percepciones sobre

la utilidad de estos instrumentos, entre ellos se encuentra la retroalimentación. Los resultados de dicho estudio mostraron que las percepciones en cuanto a la retroalimentación son mayoritariamente positivas. Los resultados ponen de manifiesto que el hecho de guiar la reflexión y relacionarla con una tarea cognitiva hace que esa reflexión pueda ser más concreta, más ajustada a la realidad y más profunda; estas reflexiones son las que conducen a los estudiantes a formar percepciones en cuanto a su aprendizaje. La retroalimentación se integra por todas aquellas indicaciones que los docentes ofrecen (de forma oral o por escrito) a los estudiantes sobre las tareas que han realizado. Las percepciones positivas tienen que ver con el darse cuenta del trabajo realizado, sobre los conocimientos adquiridos, sobre el nivel alcanzado y, especialmente, sobre los errores cometidos.

Así, las percepciones que se forman los estudiantes son el resultado de sus experiencias previas, normalmente existe un análisis en el cual los estudiantes hacen una selección de lo que les es útil o lo que no, para posteriormente utilizarlo. Es muy interesante conocer todo tipo de perspectivas porque de alguna manera los docentes podrían renovar e innovar sobre sus estrategias de enseñanza con el fin de guiar correctamente el aprendizaje de los estudiantes.

En suma, en esta tesis se aborda el tema de las percepciones sobre retroalimentación en un contexto educativo a partir de las experiencias que han tenido los estudiantes siguiendo la explicación de Brookhart (2017) quien asevera que la percepción de los estudiantes cuando reciben retroalimentación está influenciada por sus experiencias, así como por otros elementos como son sus conocimientos previos y su motivación (p. 10).

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño metodológico

Dado que el tema de interés de esta investigación son las percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación, se llevará a cabo un estudio cualitativo, el cual es usado principalmente en las ciencias sociales, empleando métodos de recolección de datos con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como es experimentada por los sujetos.

La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. Expresiones clave para esta pluralización son la “la nueva oscuridad” (Habernas, 1996), la creciente “individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos” (Beck, 1992) y la disolución de las “viejas” desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir (Hradil, 1992). (Flick, 2004, p. 15)

Lo que rescata Flick (2004) en la cita anterior es que las relaciones sociales en el contexto actual requieren de una atención particular. Por ejemplo, en el contexto actual, el interés en investigar la retroalimentación como un proceso de evaluación formativa, conduce a poner especial atención en qué es lo que piensan los estudiantes al respecto y cómo han recibido a lo largo de su aprendizaje de lenguas extranjeras este tipo de evaluación.

Ahora, dentro de los estudios cualitativos, esta investigación es un estudio de caso, al respecto, Stake (2007) afirma:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se llega a un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace (p. 20).

Más específicamente, es un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007), ya que se tiene un interés intrínseco en las percepciones y experiencias de los estudiantes.

3.2 Objetivos

Objetivo general

Analizar las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias de retroalimentación

Objetivos específicos

1. Identificar las experiencias que tienen estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita.
2. Identificar las percepciones que tienen estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en francés.
3. Describir las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias de retroalimentación.

3.3 Marco contextual

La investigación se realizó en un Centro de idiomas (departamento), perteneciente a una universidad pública del centro de México que tiene como finalidad, en un primer plano, ofrecer cursos de lenguas extranjeras inglés, francés y alemán a estudiantes internos y externos de la universidad. Dichos cursos de idiomas se ofertan en tres periodos del año: primavera, verano y otoño; cubriendo un total de 60 horas por nivel. Existen nueve niveles por idioma, y los grupos tienen un máximo de 25 alumnos por salón. Existen otros tipos de cursos como los conversacionales y los de preparación para certificación del idioma.

En un segundo plano, este departamento se encarga del internet de toda la universidad y todo lo referente al correo y servicios de tecnología de los campus regionales y del complejo universitario. Y en un tercer plano, este departamento también se encarga de las plataformas institucionales de la universidad como son Moodle o Blackboard, entre otras, en las que se imparten materias a distancia de las diferentes facultades. El edificio cuenta salones y el material adecuado para los cursos de idiomas, además de contar con salas de cómputo y multimedia en las que se transmiten algunas conferencias.

3.4 Taller de Producción Escrita nivel A2

Se diseñó un Taller de Producción Escrita con duración de tres semanas pensado para estudiantes del Centro de Idiomas apenas descrito que tuvieran un nivel pre-intermedio de

francés. Este nivel corresponde al A2 del MCERL que indica, para la habilidad de producción escrita, que los estudiantes son capaces de: escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas; y de escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien (Consejo de Europa, 2002, p. 30).

La finalidad del taller es poner en práctica la habilidad de producción escrita en estudiantes de francés, dando a los alumnos las herramientas para desarrollar dicha habilidad a través de distintos recursos didácticos, y también poder ayudarlos en su proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación.

Se propuso el taller al coordinador del Centro de Idiomas como parte de un proyecto más amplio que abarca cursos de idiomas por cada habilidad. Él aceptó y colaboró en la organización: se publicó una convocatoria y se creó un grupo virtual en Microsoft Teams. Los criterios para aceptar en el taller a los estudiantes fueron: haber concluido el curso de los niveles pre intermedio I o II de francés en el Centro de Idiomas y haber aprobado dicho curso con una calificación mínima de 8.

El taller se impartió a los estudiantes quienes realizaron actividades escritas siguiendo el programa propuesto (ver Anexo A), teniendo como objetivo recibir una retroalimentación distinta por cada actividad. Una maestra de francés del Centro de Idiomas fue la responsable de impartir el taller.

3.5 Participantes

La muestra se conformó por 17 estudiantes de francés pertenecientes al Centro de idiomas descrito en el Marco contextual de esta tesis mismos que se inscribieron al Taller de Producción Escrita, con el objetivo de mejorar y reforzar sus conocimientos de francés. Las características de los participantes son las siguientes:

- Promedio de edad: 24.1 años ($DE \pm 10.7$).
- Sexo: 14 mujeres y 3 hombres.
- Ocupación: 16 estudiantes y una ama de casa.

3.6 Categorías

En la tabla 2 se presentan las categorías que se emplearon para el diseño de los instrumentos y que permitieron la recolección de datos y el análisis de resultados.

Tabla 2

Categorías para el diseño de los instrumentos y el análisis de información

Categoría	Descripción	Subcategorías
<i>Actitud de los docentes</i> (cf. Gamlem, 2015)	Las actitudes que asumen los docentes cuando ofrecen información a los estudiantes sobre su aprendizaje.	● Indicadora de logros de aprendizaje. ● Fortalecedora de debilidades de aprendizaje. ● Autoritaria. ● Interesada o desinteresada en ayudar emocionalmente a los estudiantes. ● Motivadora en el proceso de aprendizaje.
<i>Actitud de los estudiantes</i> (cf. Hattie y Timperley, 2007).	Las actitudes que asumen los estudiantes cuando reciben las recomendaciones de los docentes sobre su aprendizaje.	● Interesada o desinteresada en emprender acciones de autorregulación del aprendizaje centradas en las sugerencias recibidas. ● Favorable o desfavorable para promover la motivación intrínseca.
<i>Propósito de la retroalimentación</i> (Gamlem, 2015)	Cuando los docentes dan retroalimentación puede ser con distintos objetivos como son: enseñar, corregir, poner una calificación, conocer el proceso de realización de una determinada tarea de aprendizaje, fortalecer debilidades o indicar logros de aprendizaje	● Enseñar. ● Poner una calificación. ● Evaluar. ● Monitorear el aprendizaje.
<i>Especificaciones de la tarea de aprendizaje</i> (cf. Gamlem, 2015)	Atender a las tareas ya que, a través de éstas, se pueden: esclarecer los objetivos de aprendizaje, ejemplificar la tarea a realizar, ofrecer estrategias	● Evaluación a través de instrumentos (como rúbricas).

	útiles, indicar las características del logro esperado.	● Mención de objetivos de aprendizaje. ● Ofrecimiento de estrategias de aprendizaje.
<i>Forma de dar la retroalimentación</i> (cf. Gamlem, 2015)	Los docentes pueden dar la retroalimentación de distintas formas: individual o grupal; al mismo tiempo en que se realiza una actividad o al finalizar la misma; oral o escrita; en lengua materna o en lengua extranjera.	● Individual. ● Grupal. ● Al mismo tiempo en que se realiza una actividad. ● Al finalizar una actividad. ● Oral. ● Escrita. ● En lengua materna. ● En lengua extranjera. ● Implícita. ● Explícita.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gamlem (2015) y Hattie y Timperley (2007).

3.7 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Para alcanzar el objetivo general, se aplicaron dos instrumentos que corresponden a cada uno de los objetivos específicos. Así, la primera técnica fue encuesta (Corral, 2010) y el instrumento, un cuestionario que se aplicó para identificar las experiencias de los estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita. La segunda técnica fue la entrevista semiestructurada y el instrumento, una guía de entrevista para describir las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en francés. La importancia de las guías de entrevista menos estructuradas consiste en que “dan a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 224).

Cuestionario de experiencias sobre retroalimentación en la producción escrita en francés lengua extranjera

Se elaboraron los enunciados conforme a las dimensiones (categorías) e indicadores (subcategorías) presentados en la Tabla 1 (ver Anexo B). Posteriormente, se envió el

cuestionario a dos investigadoras expertas en el área de educación y evaluación con el objetivo de que evaluaran y validaran el contenido del instrumento. Ambas estuvieron de acuerdo en las dimensiones propuestas y los cambios que se realizaron fueron de redacción en algunos enunciados para evitar que fueran confusos para los estudiantes.

Por último, se llevó a cabo una prueba piloto del cuestionario con las finalidades de conocer si los enunciados eran comprensibles y la duración del mismo. Los estudiantes que respondieron habían concluido un curso básico (nivel A1 del MCERL) en el mismo Centro de Idiomas en que estudiaban los participantes de la muestra. En la prueba piloto respondieron 18 estudiantes en total: 15 mujeres y 3 hombres, con un promedio de edad de 22.9 años ($DE \pm 4.9$). Los cambios que se realizaron a partir de los comentarios de los estudiantes fueron en las instrucciones y en un enunciado (el 10A).

Así, el cuestionario que se aplicó a la muestra cuenta con 42 enunciados que se responden con una escala de tipo Likert (*totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo, no tengo opinión*). La opción “no tengo opinión” se añadió como aconseja Matas (2018).

Guía de entrevista de percepciones sobre retroalimentación en la producción escrita en francés lengua extranjera

Se redactaron las preguntas conforme a las dimensiones (categorías) e indicadores (subcategorías) presentados en la Tabla 1 (ver Anexo C). Posteriormente, se envió el cuestionario a tres investigadoras expertas en el área de educación y evaluación con el objetivo de que evaluaran y validaran el contenido del instrumento; todas estuvieron de acuerdo en las dimensiones propuestas y los cambios que se realizaron fueron la reformulación de preguntas.

La entrevista se aplicó, al finalizar el Taller de Producción Escrita, a todos los estudiantes que conformaron la muestra, de forma escrita, a través de un formulario digital.

3.8 Procedimiento

Para recabar los datos se realizaron las acciones que se enlistan en las dos etapas a continuación.

Etapas 1: Al inicio del Taller de Producción Escrita.

- Se solicitó al grupo de estudiantes inscritos en el Taller de Producción Escrita su participación libre en la investigación, a quienes aceptaron, se les envió un formulario digital solicitando su consentimiento informado en el que aceptaron que se usaran sus respuestas de los instrumentos de forma anónima; también se les mencionó que los datos generales (edad, sexo, nacionalidad, ocupación, interés por el taller de francés) se tratarían de forma confidencial y únicamente para los fines de la investigación.
- En la primera sesión se aplicó de forma digital el “Cuestionario de experiencias sobre retroalimentación en la producción escrita en francés lengua extranjera” con duración máxima de 20 minutos.

Etapas 2: Al finalizar el Taller de Producción Escrita.

- Se aplicó la guía de entrevista digital de forma escrita a los 13 participantes que concluyeron el taller.

3.9 Técnica de análisis de datos

Para analizar los datos recabados a través de los instrumentos, se emplearon técnicas de estadística descriptiva (porcentajes) para las frecuencias de los niveles de acuerdo en las experiencias sobre retroalimentación de los estudiantes: el cuestionario; mientras que se llevó a cabo un trabajo de codificación de cada respuesta en palabras o frases que reflejaran las percepciones sobre retroalimentación de los estudiantes para después incluirlas en las distintas categorías. Posteriormente, se realizó un análisis a partir de la triangulación de la información que corresponde a “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1 Experiencias de los estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita

Para identificar las experiencias que tienen los estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita se muestran a continuación los resultados en porcentajes de las cinco dimensiones del cuestionario aplicado.

Actitud de los docentes

Por un lado, la mayoría parcial de los docentes, en la percepción de los estudiantes, los ha retroalimentado *positivamente* para indicarles sus logros de aprendizaje, de los cuales el 50% está de acuerdo, el 22% totalmente de acuerdo, pero el 6% en desacuerdo. Por otro lado, la mayoría total de los docentes ha retroalimentado *negativamente* a los estudiantes para fortalecer sus debilidades de aprendizaje, de los cuales el 11% está de acuerdo y el 89% totalmente de acuerdo. Es interesante notar que las felicitaciones por parte de los docentes cuando retroalimentan para indicar los logros de aprendizaje de los estudiantes no siempre son claras para ellos porque ofrecieron una respuesta ambigua (el 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo).

Los docentes no suelen ser *autoritarios* cuando retroalimentan, pues el 50% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo y el 33% está en desacuerdo de haber experimentado una actitud autoritaria por parte de los docentes; aunque una minoría, el 11% de los estudiantes está de acuerdo y el 6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Por un lado, la mayoría total de los estudiantes ha experimentado *sentimientos positivos* cuando ha recibido elogios por parte de los docentes: el 50% está de acuerdo y 50% totalmente de acuerdo. Por otro lado, la mayoría parcial está en desacuerdo el 50% y el 22% totalmente en desacuerdo, de haber experimentado *sentimientos negativos* cuando han recibido correcciones por parte de los docentes, mientras que el 17% está de acuerdo y el 11% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La mayoría parcial de los docentes ha mostrado *interés por corregir* a los estudiantes, desde la percepción de ellos: el 33% está de acuerdo y el 33% totalmente de acuerdo, sin embargo, el

11% está totalmente en desacuerdo, el 6% en desacuerdo y el 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La mayoría de los docentes ha *motivado a los estudiantes* a través de los elogios: el 22% está de acuerdo, el 72% está totalmente de acuerdo y el 6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. También los ha motivado a través de las correcciones ya que el 61% está de acuerdo, el 33% totalmente de acuerdo, y el 6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. En cuanto a una actitud desmotivadora por parte de los docentes en la retroalimentación negativa, el 33% de los estudiantes está totalmente en desacuerdo, el 39% está en desacuerdo, el 17% ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 11% está de acuerdo.

Actitud de los estudiantes

La mayoría parcial de los estudiantes ha tenido una actitud interesada en emprender acciones de *autorregulación* del aprendizaje centradas en las sugerencias recibidas por parte de los docentes al felicitarlos: el 33% está de acuerdo, el 33% está totalmente de acuerdo, dentro del resto, el 6% está totalmente en desacuerdo, el 11% está en desacuerdo y el 17% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. De igual manera, la mayoría de los estudiantes emprenden acciones de autorregulación para corregir sus errores: el 55% está de acuerdo y el 33% está totalmente de acuerdo, aunque en la minoría el 6% está en desacuerdo y el 6% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La mayoría parcial de los estudiantes ha tenido *motivación intrínseca* para continuar aprendiendo cuando los docentes los han felicitado: el 39% está de acuerdo, el 44% está totalmente de acuerdo, dentro del resto, el 6% está en desacuerdo y el 11% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. En cuanto a sentirse desmotivados cuando los corrigen, el 39% está totalmente en desacuerdo y el 33% está en desacuerdo, el 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 11% está de acuerdo.

Propósito de la retroalimentación

Los docentes llevan a cabo tareas de retroalimentación para el aprendizaje de los estudiantes con distintos propósitos mismos que los estudiantes reconocen en su experiencia, Así, la

mayoría de los estudiantes ha experimentado los elogios como fortalecedores para *propiciar su aprendizaje*: el 22% está de acuerdo, el 61% está totalmente de acuerdo y el 17% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. La mayoría absoluta ha aprendido a partir de la corrección de sus errores: el 22% está de acuerdo, el 78% está totalmente de acuerdo.

La mayoría de los docentes utilizan la *calificación*, por un lado, para elogiar las actividades de sus estudiantes: el 72% está de acuerdo, el 22% está totalmente de acuerdo y el 6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; por otro lado, también utilizan la calificación para corregir los errores en las actividades: el 61% está de acuerdo, el 28% está totalmente de acuerdo y el 11% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Es importante remarcar que la mayoría parcial de los estudiantes ha experimentado los elogios en sus actividades como una forma de *evaluar* el curso: el 61% está de acuerdo, el 11% está totalmente de acuerdo, el 22% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6% en desacuerdo. Del mismo modo, también la mayoría parcial de los estudiantes considera que ha experimentado la corrección de sus errores como evaluación del curso: el 61% está de acuerdo, el 17% está totalmente de acuerdo y el 16% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6% está en desacuerdo.

La mayoría parcial de los estudiantes ha experimentado el *acompañamiento* de los docentes a través de los elogios en la retroalimentación: el 50% está de acuerdo, el 22% está totalmente de acuerdo y el 22% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6% está en desacuerdo. Por otra parte, la mayoría absoluta ha experimentado el acompañamiento de los docentes cuando se trata de corregir errores: el 56% está de acuerdo, el 44% está totalmente de acuerdo.

Especificaciones de la tarea de aprendizaje

La mayoría parcial de los estudiantes ha conocido los criterios de evaluación de las actividades de producción escrita a través de una *rúbrica* cuando ha recibido la retroalimentación, el 33% está de acuerdo, y el 28% está totalmente de acuerdo; pero una minoría, el 11% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y un 22% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Del mismo modo la mayoría parcial de los estudiantes ha conocido los *objetivos* de aprendizaje de las actividades, el 33% está de acuerdo, el 39% está totalmente de acuerdo, aunque el 28% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, la mayoría

parcial de los estudiantes ha conocido *estrategias* para realizar las actividades, el 50% está de acuerdo, el 39% está totalmente de acuerdo, aunque el 11% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Forma de dar la retroalimentación

La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido **felicitaciones** en la retroalimentación de *forma individual*: el 56% está de acuerdo, el 22% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y el 11% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Esto sucede también en la retroalimentación de *forma grupal*: el 55% está de acuerdo, el 17% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y el 16% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido **corrección** de sus errores en la retroalimentación de *forma individual*: el 66% está de acuerdo, el 16% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y el 6% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Esto sucede también en la retroalimentación de *forma grupal*: el 55% está de acuerdo, el 16% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y el 17% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo.

La mitad de los estudiantes ha recibido **felicitaciones** en la retroalimentación *al mismo tiempo* que realiza las actividades de escritura: el 44% está de acuerdo, el 6% está totalmente de acuerdo; el 6% está en desacuerdo, el 6% está totalmente en desacuerdo y llama la atención que el 38% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Por otra parte, en el mismo caso, pero al recibir la retroalimentación *al finalizar las actividades*, la mayoría parcial de estudiantes, el 67% está de acuerdo, el 11% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo y el 16% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido **corrección** de sus errores en la retroalimentación *al mismo tiempo* que realiza las actividades de escritura: el 72% está de acuerdo, el 6% está totalmente de acuerdo, aunque una minoría, el 6% está en desacuerdo y el 16% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Esto sucede también en la retroalimentación, pero al recibir la retroalimentación *al finalizar las actividades*: el 72% está de acuerdo, el 22% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está en desacuerdo.

La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido **felicitaciones** en la retroalimentación de *forma oral*: el 61% está de acuerdo, el 17% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está

totalmente en desacuerdo y el 16% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Por el contrario, en la retroalimentación de *forma escrita*: sólo el 44% está de acuerdo, mientras que el 28% está en desacuerdo, el 11% está totalmente en desacuerdo y el 17% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido **correcciones** en la retroalimentación de *forma oral*: el 72% está de acuerdo, el 22% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, en la retroalimentación de *forma escrita* solo la mitad: el 44% está de acuerdo y el 6% está totalmente de acuerdo, mientras que el 22% está en desacuerdo, el 11% está totalmente en desacuerdo y el 17% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo.

La mayoría parcial de los estudiantes ha recibido felicitaciones y correcciones en *lengua materna* cuando los han retroalimentado, ya que se obtuvieron los mismos porcentajes en ambos casos: el 78% está de acuerdo y el 10% está totalmente de acuerdo, mientras que el 6% está en desacuerdo y el 6% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo. La mayoría absoluta de los estudiantes ha recibido felicitaciones y correcciones en *lengua extranjera* cuando los han retroalimentado, ya que se obtuvieron los mismos porcentajes en ambos casos: el 61% está de acuerdo y el 39% está totalmente de acuerdo.

Por último, la mayoría de los docentes solicita la *reformulación* de actividades de producción escrita (retroalimentación implícita), ya que, el 66% está de acuerdo, el 11% está totalmente de acuerdo; aunque el 6% está en desacuerdo, el 11% está totalmente en desacuerdo y el 6% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. De forma similar, la mayoría de los docentes solicitan expresamente la *corrección de los errores* (retroalimentación explícita), ya que, el 66% está de acuerdo, el 28% está totalmente de acuerdo; aunque, el 6% está totalmente en desacuerdo.

4.2 Percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en Francés

De la muestra conformada por 17 estudiantes inscritos al Taller, únicamente una submuestra de 12 participantes (9 mujeres y 3 hombres) respondieron la entrevista; es decir, cinco estudiantes de los 17 dejaron de asistir a las últimas dos sesiones en que se aplicó la guía de entrevista. Para identificar las percepciones que tuvieron los estudiantes sobre la

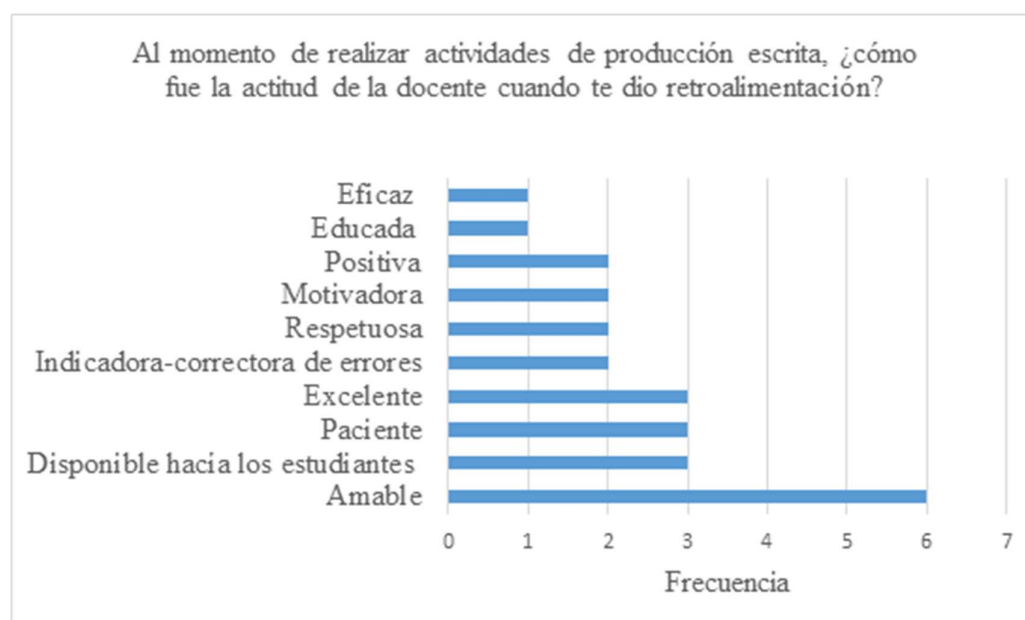
retroalimentación después de participar en un Taller de Producción Escrita en francés se muestran las respuestas de los participantes en la entrevista semiestructurada conforme a las cinco categorías consideradas en la presente investigación. En las distintas preguntas se consideraron todas las respuestas y se llevó a cabo una síntesis a partir de las ideas centrales que se puede visualizar en las figuras a continuación. Las respuestas completas de los estudiantes se pueden leer en el Anexo D.

Actitud de la docente en el Taller

Los resultados para esta categoría se conforman por tres preguntas. Es interesante mostrar que en la pregunta 1, los participantes describieron aspectos positivos de la docente, como se lee en la respuesta del participante 3 (hombre de 24 años): “excelente. Muy buena su actitud y su paciencia para dar retroalimentación”; y en la respuesta del participante 10 (hombre de 24 años): “fue una actitud positiva y siempre buscando nuestro crecimiento en el idioma”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 1, en la cual se observa que los participantes reconocieron como la actitud más frecuente, la amabilidad.

Figura 1

Pregunta 1

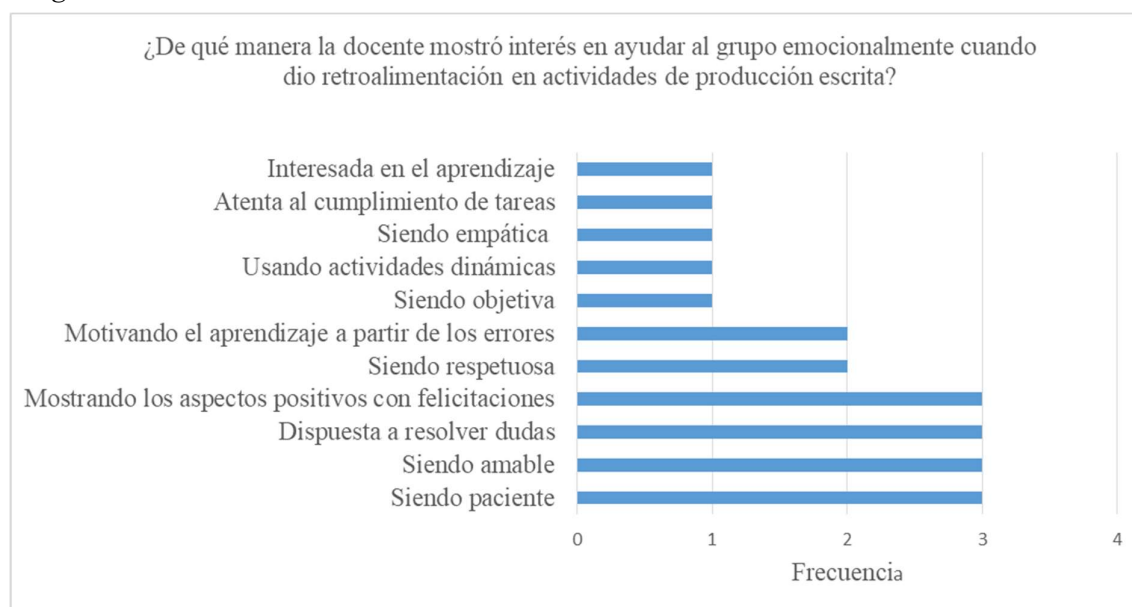


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 2, los participantes mencionaron la manera en que la docente mostró interés en ayudar al grupo emocionalmente al dar la retroalimentación, como se lee en la respuesta de la participante 4 (mujer, 21 años): “me gustó como siempre nos dijo que no importaban los errores porque el objetivo es aprender de ellos”; en la respuesta de la participante 5 (mujer, 25 años): “sí, las correcciones fueron con tacto, enfocándose en lo positivo primero y después en los aspectos en los que debemos mejorar”; y en la respuesta del participante 12 (hombre, 23 años): “fue muy amable y estaba realmente interesada en que aprendieramos”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 2. En esta se observa cómo los participantes señalaron que, entre las formas frecuentes en que la docente mostró interés en ayudar al grupo emocionalmente cuando dio retroalimentación, se encontraban: ser paciente, amable, estar dispuesta a resolver dudas, y felicitar a los estudiantes.

Figura 2

Pregunta 2



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 3, los participantes detallaron las acciones de la docente hacia el grupo para motivar su aprendizaje, como se lee en la respuesta de la participante 4 (mujer, 21 años): “hicimos distintos textos que nos ayudaron a practicar y después revisamos nuestros errores en clase”; y en la respuesta de la participante 5 (mujer, 25 años): “felicitaciones por nuestro buen trabajo, actividades diferentes y variadas para ver los diferentes temas del taller, fueron

dinámicos e interesantes”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 3. En esta se observa que los participantes reconocen que la docente realizó con frecuencia actividades dinámicas, variadas e interesantes; además, felicitó por el buen desempeño.

Figura 3

Pregunta 3



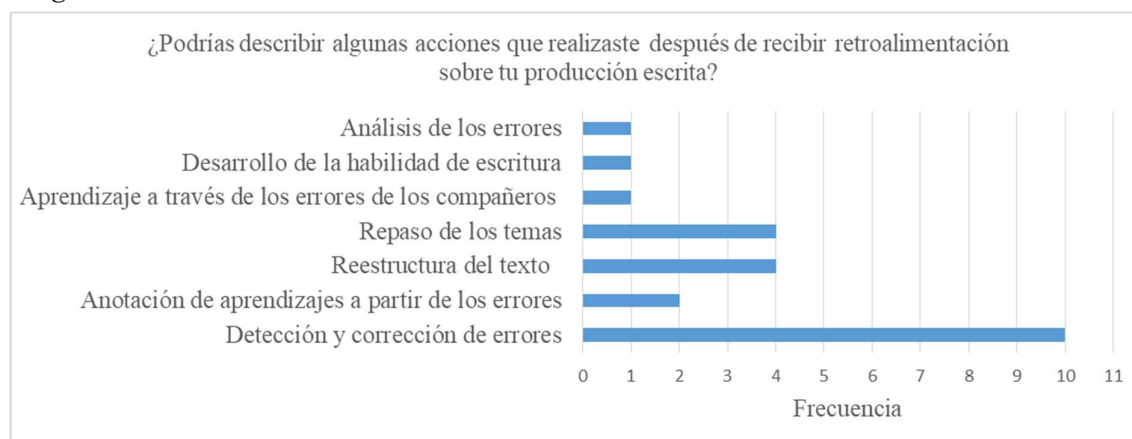
Fuente: Elaboración propia.

Actitud de los estudiantes en el Taller

Los resultados para esta categoría se conforman por dos preguntas. En la pregunta 4, los participantes mencionaron las acciones que emprenden después de recibir la retroalimentación, como se lee en las siguientes respuestas: participante 1 (mujer, 20 años): “Detecte las fallas, retome más el tema y pude mejorarlas”; participante 3 (hombre, 24 años): “Marcaba mis errores en mi texto y escribía la forma correcta a un lado para después reescribir el texto corregido.”; participante 4 (mujer, 21 años): “revisé mis apuntes para corroborar los errores y después volvía a escribir el texto”; y en la respuesta; y participante 5 (mujer, 25 años): “leer las correcciones de los trabajos enviados, así como lo de mis compañeros”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 4. En esta se observa que la acción que los estudiantes realizaron con mayor frecuencia fue la detección y corrección de errores.

Figura 4

Pregunta 4

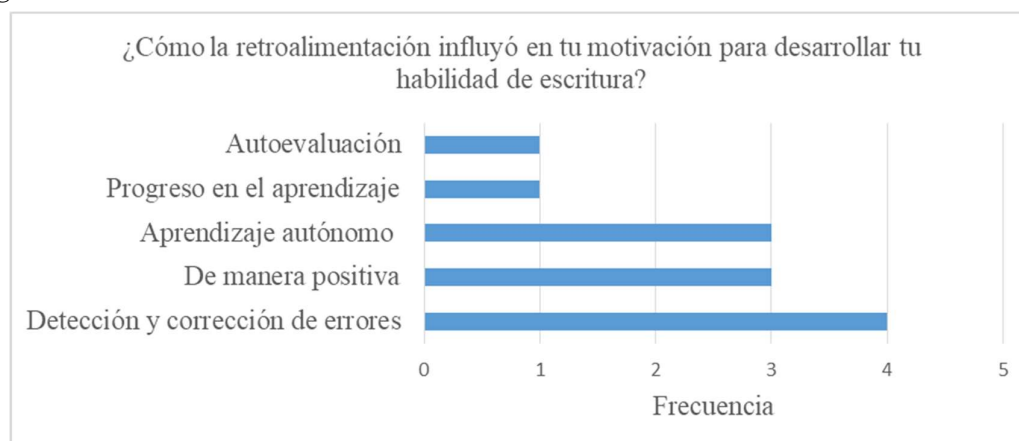


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 5, los participantes detallan, cómo influyó la retroalimentación en su motivación para desarrollar la habilidad de escritura, como se lee en las siguientes respuestas: participante 4 (mujer, 21 años): “La profesora siempre puso comentarios buenos y eso me motivaba a seguir esforzándome”; participante 9 (mujer, 19 años): “Me motivó a mejorar y seguir aprendiendo”; participante 10 (hombre, 24 años): “Influyó en continuar para mejorar ya que nunca nos hizo sentir como que no podíamos si no que es parte del aprendizaje y que apoyaba”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 5. En esta se observa que la retroalimentación influyó en la motivación de los estudiantes de manera positiva, para realizar un proceso de aprendizaje autónomo y, también en la detección y corrección de errores.

Figura 5

Pregunta 5



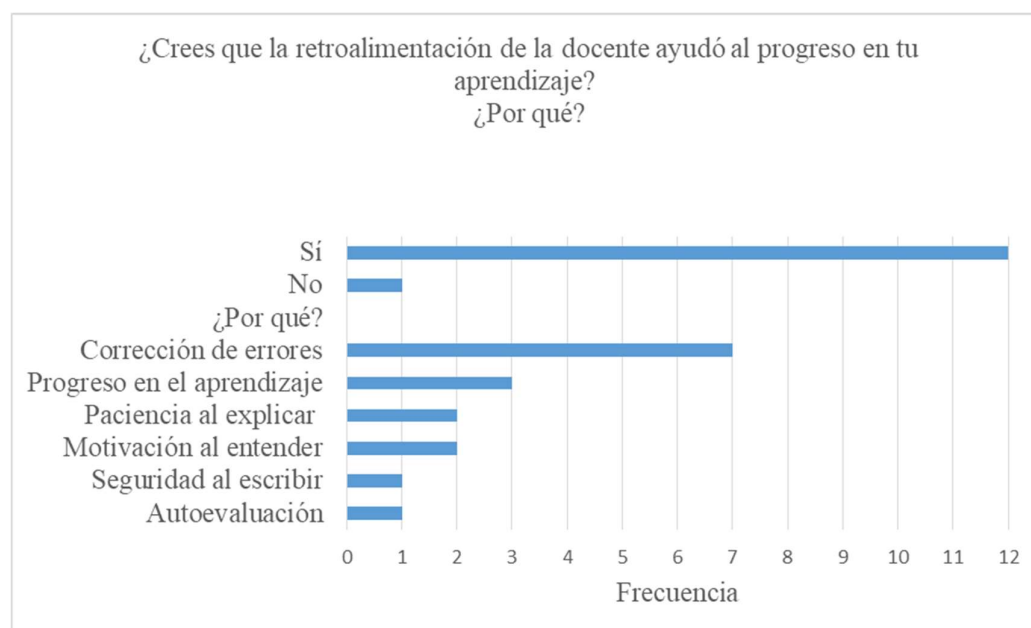
Fuente: Elaboración propia.

Propósito de la retroalimentación en el Taller

Los resultados para esta categoría se conforman también por dos preguntas. En la pregunta 6, los participantes detallaron sus creencias acerca de si la retroalimentación que dió la docente ayudó al progreso en su aprendizaje, como se lee en las siguientes respuestas: participante 3 (hombre, 24 años): “Sí, sin ella no sabría cuáles son mis errores y no hubiera aprendido más” y participante 8 (mujer, 21 años): “Sí, porque de no tener retroalimentación cometería los mismos errores”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 6. En esta se observa que los participantes reconocen positivamente que la retroalimentación sí ayudó a su progreso en el aprendizaje a través de la corrección de errores.

Figura 6

Pregunta 6

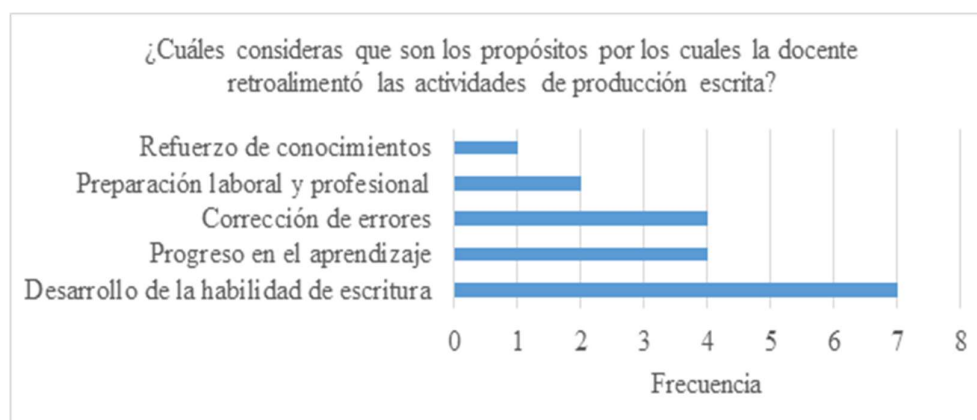


Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 7, los participantes mencionaron los propósitos por los cuales la docente realizó la retroalimentación como se lee en las siguientes respuestas: participante 3 (hombre, 24 años): “Para que todos obtuviéramos un mayor conocimiento sobre la escritura en francés y podamos obtener mejores resultados al aplicar a programas, universidades o empresas francesas o de habla francesa”; participante 11 (mujer, 25 años): “Para que mejoremos en nuestra manera de redactar y en la correcta forma de utilizar los tiempos”; participante 12 (hombre, 23 años): “Mejorar nuestra escritura en el Idioma”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 7. En esta se observa que el desarrollo de la habilidad de escritura fue uno de los propósitos que la mayoría de los participantes mencionó.

Figura 7

Pregunta 7



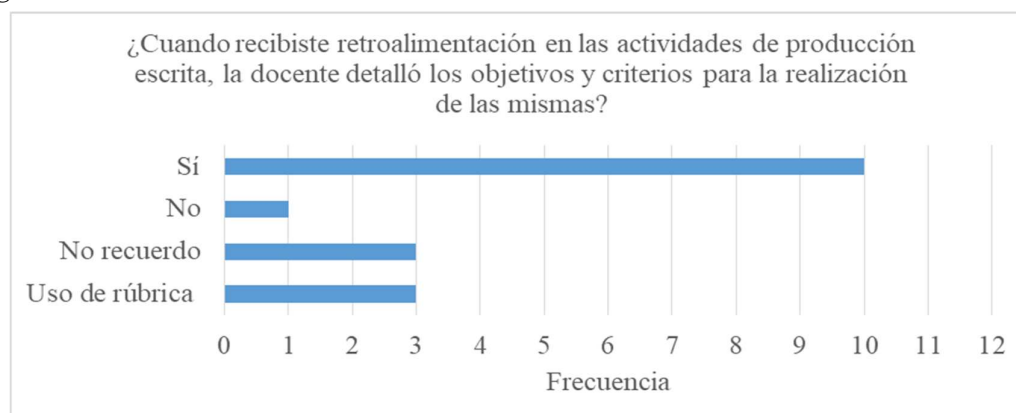
Fuente: Elaboración propia.

Especificaciones de la tarea de aprendizaje en el Taller

En la pregunta 8, los participantes informaron si al momento de recibir retroalimentación la docente detalló los objetivos y criterios para la realización de las actividades de producción escrita, como se lee en la respuesta de la participante 4 (mujer, 21 años): “Sí, siempre nos indicó los criterios de evaluación” y en la respuesta de la participante 5 (mujer, 25 años): “Sí, nos envió un cuadro en el que venía especificado los puntos a evaluar y la manera en que serían evaluado”. La síntesis de resultados se muestra en la figura 8. En esta se observa que los participantes reconocen de manera positiva haber recibido los objetivos y criterios para la realización de las actividades de producción escrita.

Figura 8

Pregunta 8



Fuente: Elaboración propia.

Forma de dar la retroalimentación en el Taller

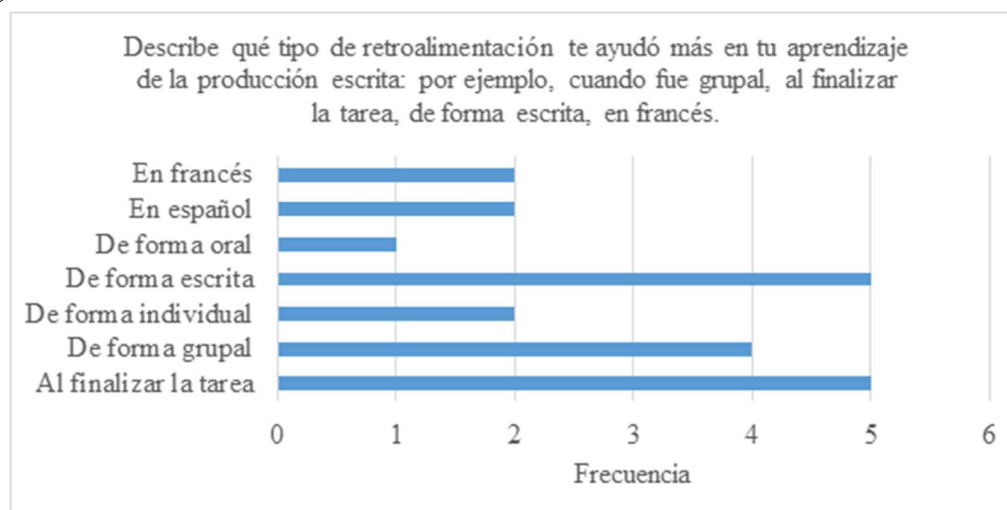
Por último, en la pregunta 9, los participantes describieron el tipo de retroalimentación que los ayudó más en su aprendizaje, como se lee en la respuesta del participante 3 (hombre, 24 años): “De manera grupal y al finalizar las tareas, la retroalimentación personal también ayudó bastante” y en la respuesta de la participante 5 (mujer, 25 años):

Me ayudó, de manera grupal, porque al ver el trabajo de mis compañeros que es distinto al mío podía reconocer nuevo o vocabulario que ya no recordaba y eso enriquece mucho. También en la que en nuestros textos con rojo las correcciones, esas son mis favoritas porque resaltan en dónde nos faltó una idea o palabra conectora y visualmente es más fácil de visualizar además que sus felicitaciones en rojo son motivadoras también.

La síntesis de resultados se muestra en la figura 9. En esta se observa que los participantes reconocen como las formas frecuentes de recibir retroalimentación: de forma escrita, grupal y al finalizar la tarea.

Figura 9

Pregunta 9



Fuente: Elaboración propia.

Resultados adicionales

Por último, se les preguntó a los estudiantes si había algún aspecto que quisieran agregar sobre la retroalimentación. Se seleccionaron algunos comentarios que permiten apreciar elementos importantes para los estudiantes:

- *Problemas en la retroalimentación grupal.* Un aspecto a mejorar en la implementación de un taller de producción escrita similar al descrito en esta tesis consiste en que los docentes al tener una sesión grupal para enseñar a partir de los errores de todos, busquen estrategias eficaces acerca de esta forma de retroalimentar, porque se pueden generar confusiones como se lee en el comentario de la participante 2 (mujer de 21 años) que hace referencia a una situación específica que sucede en un taller virtual, a diferencia de un taller presencial:

Cuando la corrección era mediante Word, era algo más difícil de ver en qué parte era la corrección porque estaba a un lado de la imagen, solo individualmente si tu eras el dueño del trabajo podías reconocerla, lo que limitaba un poco el aprendizaje porque tenías que buscar en el trabajo de tu compañero la parte en la que creías estaba la corrección.

- *Motivación.* Un elemento muy importante cuando los docentes dan retroalimentación es la acción de motivar para el aprendizaje, ya que eso permite que los estudiantes progresen en su aprendizaje y desarrollen sus habilidades; por eso fue importante la actitud de la docente al retroalimentar las actividades del taller; así se puede leer en el comentario de la participante 7 (mujer de 20 años): “la actitud y como te hace sentir es lo que motiva a seguir. El saber que son retos pero tenemos capacidades”.
- *Corrección de errores dando confianza a los estudiantes.* La retroalimentación correctiva consiste en detectar y corregir errores, primero por parte de los docentes, y después, por parte de los estudiantes mismos. Esto con el objetivo de aprender y motivar hasta el punto de que los estudiantes busquen mejorar su aprendizaje como lo menciona la participante 9 (mujer de 19 años): “me gustó mucho la forma de retroalimentación de la profesora, en ningún momento me sentí juzgada por mis errores, al contrario, me sentía segura para volverlo a intentar y resolver mis dudas”.
- *Competencia docente.* Un elemento que posibilita que la retroalimentación que un docente da a los estudiantes sea acogida por ellos es su competencia en el área de conocimiento que imparte. Así, la participante 11 (mujer de 25 años) menciona lo siguiente: “muy bueno el trabajo de la docente, su conocimiento y expertise en la lengua francesa es más que notorio e indudable”.

4.3 Percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita en un taller con relación a sus experiencias

Se presenta en este apartado una síntesis: primero con una tabla (tabla 3) y después, con una figura (figura 10). Esta síntesis describe las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en la producción escrita en un taller y sus experiencias vividas conforme a las categorías consideradas en esta investigación. En la tabla 3 se aprecian las percepciones y las experiencias a manera de comparación por separado en columnas, pero mostrando unidad por categoría.

Tabla 3

Percepciones y experiencias vividas sobre la retroalimentación en la producción escrita en francés

Categoría	Percepciones	Experiencias
Actitud de los docentes	Docente amable, paciente, dinámica, excelente, positiva, respetuosa, disponible hacia los estudiantes, indicadora-correctora de errores, motivadora al corregir errores y al dar felicitaciones por el buen desempeño.	Docentes que dan retroalimentación negativa de forma no autoritaria, que han mostrado interés por corregir y por motivar. Docentes que dan retroalimentación positiva que provoca también sentimientos positivos en los estudiantes y los motiva.
Actitud de los estudiantes	Los estudiantes se sienten motivados al recibir una retroalimentación acompañada de felicitaciones y de corrección de errores, ya que esto los anima a reescribir sus textos, a repasar los temas y aprender de manera autónoma.	Los estudiantes han emprendido acciones de autorregulación con respecto a la retroalimentación recibida corrigiendo sus errores por ellos mismos.
Propósito de la retroalimentación	La docente corrigió errores en la producción escrita; verificó el progreso en el aprendizaje de los estudiantes; desarrolló la habilidad de escritura; buscó motivar para el aprendizaje y se mostró paciente al explicar los temas.	Los docentes elogian el buen desempeño y corrigen los errores en la producción escrita para propiciar el aprendizaje de los estudiantes y para esto, utilizan distintas formas de evaluación como la sumativa a través de la asignación de calificaciones. Los docentes hacen saber a los estudiantes que los acompañan en su proceso de aprendizaje.
Especificaciones de la tarea de aprendizaje	La docente detalló los objetivos y criterios para la realización de las actividades de producción escrita a través de una rúbrica.	Existen algunos docentes que dan a conocer, y otros que no, los objetivos de aprendizaje de las actividades y los criterios de evaluación a través de una rúbrica.

Forma de dar la retroalimentación	La docente dio retroalimentación al finalizar la actividad de escritura; de forma individual y grupal; de forma escrita; y tanto en español como en francés.	Los docentes dan retroalimentación positiva y negativa tanto de forma individual y grupal como al finalizar las actividades. También corrigen al mismo tiempo en que los estudiantes realizan las actividades de escritura. Los docentes felicitan por el buen desempeño y corrigen los errores de escritura de forma oral, en lengua materna y en lengua extranjera. También los docentes solicitan la reformulación de actividades de producción escrita y la corrección de los errores.
-----------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 10 se visualizan aquellos elementos clave que engloban las percepciones a partir de las experiencias de los estudiantes sobre las categorías que conforman la retroalimentación de actividades de producción escrita.

Figura 10

Elementos clave de las percepciones y experiencias sobre retroalimentación



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

A partir de los resultados presentados, se puede conocer que las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita son, en la mayoría de los casos, similares a sus experiencias previas de retroalimentación en relación a las categorías consideradas. De hecho, Brookhart (2017) menciona que las percepciones son el resultado de las experiencias vividas.

Es interesante notar que las respuestas de los estudiantes sobre sus percepciones acerca de la retroalimentación en el taller fueron más claras y específicas que las respuestas sobre sus experiencias en cursos pasados. Esto podría explicarse ya que, la mayoría de veces, los docentes no suelen dar a conocer a los estudiantes el momento exacto en que se lleva a cabo la retroalimentación, es decir, está sobrentendida (Bosc-Miné, 2014), y esta razón es suficiente para que los estudiantes olviden los comentarios o las experiencias que han vivido con respecto a esta. De hecho, los estudiantes suelen dar mayor importancia a los comentarios recibidos de forma explícita cuando se les indica que se trata de la retroalimentación; de manera contraria si no se les informa esto, dan menor importancia a los comentarios de los docentes.

Esto pudo suceder en los cursos previos de francés y por ello, las respuestas sobre las experiencias no fueron tan precisas. Sin embargo, en el taller se hizo énfasis explícito en los momentos y formas de retroalimentación pues al inicio del curso se presentó el programa de cada sesión el cual implicaba recibir una retroalimentación por cada actividad dado que se sabe que la retroalimentación es una forma de evaluación formativa (Brookhart, 1997) que debería informar a menudo a los estudiantes que están siendo retroalimentados para que conozcan sus debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje.

Ahora, sobre cada una de las categorías consideradas en esta investigación, se puede mencionar lo siguiente: la actitud de los docentes al retroalimentar actividades de producción escrita en francés como lengua extranjera en las percepciones, después del taller, y experiencias previas de los estudiantes tiene un rol fundamental para el proceso de evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes: los estudiantes aprecian las características positivas de los docentes como su trato no autoritario, amable, respetuoso y disponible. Esta actitud de los docentes incluso tiene una consecuencia favorable en la motivación de los estudiantes. Esto permite sugerir a los docentes de lenguas extranjeras cuando dan retroalimentación afirmativa y negativa que intenten hacerlo con una actitud positiva (López, 2010), pues los estudiantes lo valoran para su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el hecho de que a los estudiantes se

les indiquen y corrijan sus errores en el momento de recibir la retroalimentación no es algo que los desmotiva, de manera contraria, los motiva ya que al detectar y corregir el error los conduce a tomar acciones para la mejora de su aprendizaje.

La actitud de los estudiantes sobre la retroalimentación que les dan los docentes en actividades de producción escrita en francés como lengua extranjera desde sus percepciones, después del taller, y experiencias previas se puede describir como una actitud activa y participativa puesto que los estudiantes se sienten motivados para aprender, de tal forma que emprenden acciones de aprendizaje autorregulado para corregir sus errores, por ejemplo, escribiendo de nuevo sus textos, o estudiando los elementos abordados en las clases, también afianzan aquellos aspectos de la producción escrita por los que han recibido felicitaciones.

Entonces, la actitud que tienen los estudiantes posibilita que controlen su aprendizaje, se comprometan y confíen tanto en ellos mismos como en los docentes que les han mostrado los elementos que mantener o eliminar al escribir textos en francés (cf. Hattie y Timperley, 2007). La retroalimentación sobre una actividad realizada con anterioridad es el punto de partida para la implementación de ajustes durante los esfuerzos de autorregulación actuales: estos ajustes son necesarios porque los factores personales, de comportamiento y ambientales cambian constantemente durante el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2000).

Pues bien, la retroalimentación que dan los docentes sirve como una herramienta de mediación para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en que se espera que, posteriormente, construyan por sí mismos los conocimientos sin necesidad de ayuda, es decir, de forma independiente (cf. Vygotsky, 1979). Al respecto, es importante retomar las formas de retroalimentación correctiva de la producción escrita por parte de los docentes que se emplearon, a saber: la directa, la indirecta y la combinada. A través de ellas los estudiantes pudieron dar una solución a sus errores a partir de algunas pistas facilitadoras, algunas técnicas que los invitaron a descifrar las posibles correcciones según las necesidades de su aprendizaje (Mijares y Zubizarreta, 2016).

Los propósitos que tienen los docentes al dar retroalimentación en actividades de producción escrita en francés como lengua extranjera desde las percepciones, después del taller, y experiencias previas de los estudiantes, son tanto para favorecer un aprendizaje cognitivo o de conocimientos, por ejemplo, al asignar calificaciones (Li y Barnard, 2011), verificar los aprendizajes, los progresos (Pastor, 2003) e indicar las posibilidades de mejora o corrección (Loewen, 2012); como también para animar, acompañar o monitorear el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, al motivarlos e indicar sus logros (cf. Ellis, 2009), al dialogar con

ellos (Carless, 2006; Rodet, 2000), al escuchar sus comentarios y resolver sus dudas con paciencia.

Estos propósitos van acordes con una evaluación formativa durante el curso en que los docentes supervisan tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Valenzuela, 2004) como su situación personal. Asimismo, ofrece a los docentes “la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje” (Canabal y Margalef, 2017, p. 159).

Al respecto, Scherer (2012, como se cita en Mijares y Zubizarreta, 2016) plantea que existe suficiente evidencia que muestra que la retroalimentación es la herramienta más efectiva que tienen los educadores para el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el empleo de esta herramienta eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como objetivo la mejora del aprendizaje y al mismo tiempo de la práctica docente, porque, así como los estudiantes conocen sus debilidades y progresos, los docentes pueden obtener información acerca de su práctica que de la misma manera los conduzca a desarrollar nuevas estrategias didácticas.

Las especificaciones de la tarea de aprendizaje que detallan los objetivos y criterios para la realización de las actividades de producción escrita en francés como lengua extranjera desde las percepciones, después del taller, y experiencias previas de los estudiantes son mencionadas, generalmente, a través de una rúbrica. La rúbrica, entonces, puede servir como un criterio objetivo de retroalimentación en que se comparan las semejanzas y las diferencias de la tarea realizada y la tarea esperada (Boud y Molloy, 2013, como se cita en Pierret, 2019); además, ayuda a los estudiantes a mejorar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Chao y Durand, 2019) porque permite analizar aspectos específicos del desempeño en una tarea.

La forma de dar la retroalimentación por parte de los docentes en actividades de producción escrita en francés como lengua extranjera, desde las percepciones, después del taller, y experiencias previas de los estudiantes, fue variada dependiendo de los propósitos, pues se realizó tanto con comunicaciones grupales e individuales, en lengua materna y en lengua extranjera; y, generalmente, al finalizar las actividades de escritura y de forma escrita. Canabal y Margalef, (2017) comprobaron en su investigación que “no se trata tanto de incluir todos los tipos de retroalimentación, sino que lo más importante es adecuarla a las características y el proceso de cada uno de los/as aprendices” (p. 167). Asimismo, es oportuno considerar que “un factor clave de la retroalimentación, más allá del cuándo y cómo, es el contexto relacional o clima del aula en el que se realice la retroalimentación” (Canabal y Margalef, 2017, p. 165).

Es interesante el comentario en la entrevista de la participante 5 (mujer, 25 años) que describe sus percepciones sobre qué tipo de retroalimentación le ayudó más en su aprendizaje

de la producción escrita: “[...] en la que en nuestros textos con rojo las correcciones, esas son mis favoritas porque resaltan en dónde nos faltó una idea o palabra conectora y visualmente es más fácil de visualizar [...]”; ya Bitchener y Ferris (2012) habían encontrado que los estudiantes de una lengua extranjera quieren, esperan y valoran la retroalimentación correctiva y tienen opiniones claras sobre la forma en que los profesores deberían realizarla. Por lo tanto, se puede ver cómo los estudiantes relacionan sus experiencias previas de retroalimentación (correctiva) y sus percepciones en el momento de aprender, ya que, de estas dependen en gran medida el desarrollo de sus competencias dentro de una clase de lengua extranjera.

En suma, en esta sección se ha presentado evidencia que apoya el supuesto inicial de esta investigación: que las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita son semejantes a sus experiencias previas de retroalimentación en relación a los siguientes elementos: actitud del docente, actitud del estudiante, propósito de la retroalimentación, especificaciones de la tarea de aprendizaje, forma de dar la retroalimentación.

CONCLUSIONES

Las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita a partir de sus experiencias previas son el resultado de la vivencia de un tipo de evaluación formativa. Es necesario resaltar que la modalidad virtual no impidió el acompañamiento personalizado que es favorable para el aprendizaje de la habilidad de la producción escrita en francés lengua extranjera.

A través de las diversas actividades del taller, los estudiantes fueron conscientes de los distintos elementos que debían considerar para mejorar en la producción escrita, ya que la docente indicó los momentos de retroalimentación con el término “retroalimentación” y esto favoreció el desarrollo de la habilidad. De esta forma se puede apreciar que cuando los docentes dan retroalimentación están llevando a cabo no únicamente una evaluación continua, sino una enseñanza continua, pues, atienden a las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante o de cada grupo. Son, entonces, mediadores para los estudiantes. Es importante mencionar el rol activo de los estudiantes en su aprendizaje al recibir la retroalimentación ya que hacen uso de ella para mejorar y esto los motiva en su desempeño.

En un marco de la innovación educativa la evaluación formativa se considera una oportunidad de transformar el aprendizaje, ya que al innovar se diseñan y aplican estrategias orientadas a esta transformación que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje. El hecho de reflexionar sobre la práctica docente adaptando nuevas estrategias a las actuales necesidades de los estudiantes propicia entornos educativos de calidad.

En esta investigación se puso especial interés en los estudiantes ya que se indagó en sus percepciones sobre la retroalimentación en un taller de producción escrita en francés a partir de sus experiencias previas en cursos de lengua extranjera. Esto es importante porque la labor de los docentes tiene como centro a cada una de las personas a quienes sirve de guía para su desarrollo personal y social.

Entre los aportes que ofrece esta tesis se encuentran los siguientes: el diseño, implementación y evaluación del “Taller de Producción Escrita” en francés (aporte científico); la propuesta de la retroalimentación como instrumento tanto de evaluación del aprendizaje como de autoevaluación de la enseñanza (aporte pedagógico); y el énfasis en el diálogo respetuoso que se propicia entre docentes y estudiantes en la retroalimentación (aporte social).

Algunas implicaciones en el ámbito educativo que se pueden derivar a partir de los resultados de la presente tesis se presentan como consejos tanto para el docente como para el estudiante de francés lengua extranjera. Así, por un lado, las sugerencias para los docentes son:

- Sé amable siempre que das una retroalimentación negativa.
- Sé paciente con los errores de los estudiantes.
- Felicita por los aspectos positivos del proceso de aprendizaje.
- Ten claro el propósito de la retroalimentación.
- Usa la retroalimentación durante el proceso de redacción.
- Complementa la retroalimentación con rúbricas.
- Considera la retroalimentación como un proceso continuo de evaluación.

Por otro lado, las sugerencias para los estudiantes son:

- Emprende acciones que ayuden a tu aprendizaje cuando recibas retroalimentación.
- Autoevalúa tu proceso de aprendizaje continuamente.
- Aprende de la retroalimentación que reciben otros estudiantes.
- Sé autónomo/a en tu aprendizaje considerando que el docente es una guía.
- Permanece atento/a ya que, en ocasiones, la retroalimentación es implícita.
- Recuerda que parte de tu aprendizaje es cometer errores, así que no te desanimes.

Las limitaciones de la presente tesis fueron dos, la primera relacionada con el taller de producción escrita en francés lengua extranjera que se ofertó a estudiantes con un promedio de 8 o superior, esto implicaba que los participantes contaban con un conocimiento del idioma en un nivel A2. La limitación consiste en que los estudiantes que habían tenido calificaciones de 6 y 7 no estaban considerados y esto pudo influir en los resultados que se obtuvieron en la investigación. La decisión por la cual se optó por incluir únicamente a estudiantes de calificaciones altas en el taller fue porque se ofertó en un periodo corto, de manera gratuita, como una oportunidad de perfeccionamiento en la habilidad de producción escrita en francés del nivel A2.

La segunda limitación es la deserción del taller de cinco estudiantes quienes, en un principio, habían aprovechado la oportunidad de perfeccionar la habilidad de producción escrita, pero, al final, no concluyeron las ocho sesiones del taller. Dado lo anterior, no contestaron las entrevistas los 17 participantes. Este es un aspecto para reflexionar porque a veces los estudiantes pueden estar motivados al inicio, pero probablemente sus actividades personales no

les permiten concluir un proyecto en beneficio de su aprendizaje. En investigaciones futuras, se podría indagar si la retroalimentación es un factor de deserción en los cursos de lengua extranjera.

En otros trabajos futuros se podrían comparar los hallazgos de la presente investigación con los resultados de un estudio similar enfocado en las percepciones y experiencias de estudiantes de francés cuando reciben retroalimentación en actividades de producción oral. Asimismo, sería conveniente analizar las percepciones de estudiantes de francés sobre la retroalimentación empleando otras técnicas cualitativas como el grupo focal y la entrevista presencial.

Por último, en uno de los resultados adicionales de las entrevistas, una estudiante mencionó la competencia docente. Esto sugiere la posibilidad de indagar si la credibilidad que tiene un docente en la percepción de sus estudiantes en relación a su competencia (conocimientos), buena voluntad (empatía) y confianza (bondad) (Froment et al., 2020) repercute en su forma de recibir la retroalimentación docente.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 147-196. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.06>
- Arumí, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación. *RESLA*, 22, 35-58.
- Avellaneda, J. C., Izquierdo C., A. y Ortiz B., A. (2016). *Evaluación de aprendizajes mediante rúbricas en la asignatura de inglés en los grados séptimos de la Institución Educativa Bicentenario* (Trabajo de grado). Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Bernal, A. M. (2008). *Descripción de la retroalimentación escrita que suministran los profesores del área francés en la habilidad de escritura a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. <http://hdl.handle.net/10554/5872>
- Bitchener, J. y Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second language Acquisition and Writing*. Place: Routledge.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2a ed.). ASCD.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, 114, 313-351. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Butler, D. L., y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. <https://dx.doi.org/10.3102%2F00346543065003245>

- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21(2), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/%20profesorado/article/view/59454>
- Cansigno G. Y. (2006). El francés, lengua de comunicación internacional. *Reencuentro*, 47, 23-28.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Chacón-Beltrán, R. (2019). El desarrollo de la expresión escrita mediante el uso de correctores gramaticales en español como 2L: la efectividad de CorrectMe, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 79, 203-216, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.65656>
- Chao, K. W. y Durand, M. J. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en Francés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-36. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38638>
- Chen, S., Nassaji, H. y Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 1(5), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0010-y>
- Chouinard, R. (1992). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : Théorie et intervention. *Traces*, 30(5), 19-30.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Delval, J. (2009). *El desarrollo humano*. (13ª. Reimpresión). Siglo XXI.

- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1, 3-18.
<https://dx.doi.org/10.5070/L2.v1i1.9054>
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
<https://dx.doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Fithriani, R. (2017). *Indonesian Students' Perceptions of Written Feedback in Second Language Writing*. (Tesis Doctoral). Recuperado de https://digitalrepository.unm.edu/educ_llss_etds/87/
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461-482.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1060254>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/157>
- Goicoechea, N. y Tomé, N. (2004). *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*. Recuperado de <https://www.estudiodefrances.com/?p=968>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, cap. 1, pp. 15-29.
- Froment, F., Bohórquez, M. R. y García-González, A. J. (2020). Credibilidad Docente: una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 23-54. <https://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: an advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
- Germain, C. (1999). *La production écrite*. Clé international.
- Hassan, R. M. (2011). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte. (Tesis doctoral). Universidad de Montreal.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://dx.doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador.

- Hernández, F. (2017). La detección y corrección de errores en la deixis temporal del verbo en redacciones escritas en inglés como lengua extranjera. *ELIA*, 17, 183-207. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.08>
- Hyland, F. (1998) The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255–86.
- Laufer, B. (1991). *Similar lexical forms in interlanguage*. Gunter Narr.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, 19, 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
- Li, J. y Barnard, R. (2011). Academic Tutors' Beliefs about and Practices of Giving Feedback on Students' Written Assignments: A New Zealand Case Study. *Assessing Writing*, 16, 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.004>
- Li, J. y De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378–393. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>
- Loewen, S. (2012). The role of feedback. En S. M. Gass y A. Mackey (Eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 24-40). London, New York: Routledge.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 11-124. <https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01>
- Marti, A. (2017). “Feedback” Correctif à l'écrit à travers l'étude comparative du fle en Espagne et de l'ELE en France: Processus d'Enseignement, Apprentissage et Acquisition. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mijares, L. y Zubizarreta, O. (2016). La retroalimentación en la enseñanza de la expresión escrita en Inglés: un proyecto de desarrollo profesional. *Mendive. Revista de Educación*, 14(2), 150-157. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/803>
- Pastor, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En P. Hilario, B. Muñoz, J. L. Pérez, J. Perdices y B. Soto (Coords.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 503-514). Madrid: Comunidad de Madrid.

- Pierret, C. (2019). Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral. *Sciences de l'Homme et Société*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03005342>
- Póltorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica*, 38, 31-42.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil québécois de la formation à distances*, 4, 45-73.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Salazar, L. (2006) Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus. Revista de educación*, 12, 45-72.
- Saldanha, Z. (2010). *Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. Littératures*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096>
- Sánchez, G. (2019). La influencia de experiencias de aprendizaje previas en lengua extranjera en la formación inicial de profesorado de educación primaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1863>
- Sánchez, V. (2013). *Production écrite : processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE*. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/35265>
- Selfa Sastre, M. y Gómez-Devis, M. (2019). Estudios científicos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de segundas lenguas (2005-2017). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 2(11). <https://doi.org/10.17345/rile11.2637>
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://dx.doi.org/10.3102%2F0034654307313795>
- Smith, K., Gamlem, S. M., Sandal, A. K., y Engelsen, K. S. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3(1). <https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
- Solares, M. (2016). *The effects of different error correction conditions on learner-initiated noticing*. (Tesis de doctorado). Lancaster University.

- Sparks, R. (1994). *The structure of self-repair in English conversation*. (Tesis doctoral). University of Colorado Boulder, Boulder.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.) Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J. R. (2004). *Evaluación de las instituciones educativas*. México: Trillas.
- Van Den Avenne, C. (2009). *Savoir rédiger, Studyrama*, Levallois-Perret.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*. CLE International.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grupo Editorial Grijalbo.
- Warnant, L. (2006). *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier: Bruxelles.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

ANEXOS

Anexo A

Programa del taller de producción escrita

- Objetivo: Desarrollar las habilidades de producción escrita en francés nivel A2
- Numero de Sesiones: 8, los días lunes, miércoles y viernes. El taller consta de 3 semanas.
- Formato del curso: Sesiones síncronas en línea usando la plataforma Microsoft Teams donde las sesiones serán de 2 horas los días indicados a continuación.
- Requisitos: Haber concluido el curso de Francés pre intermedio I o II con calificación de 8 o superior.
- Interesados, enviar un correo electrónico antes del 18 de junio de 2021 dirigido a: Mtra. Olivia Luna Espinoza: [oliviae.m. 4319@hotmail.com](mailto:oliviae.m.4319@hotmail.com)
- Para su inscripción o más informes enviar un correo a: german.perezayayas@correo.buap.mx, Con los siguientes datos para su inscripción: *nombre, nivel de francés terminado, correo, nivel escolar, municipio, estado, edad.*

HORA	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	EVALUACIÓN
9 – 11 AM	La negación	El alumno es capaz de redactar respuestas a preguntas simples de eventos y actividades.	Responder de manera negativa una serie de preguntas. Uso de las diferentes negaciones.	El alumno dará sus respuestas durante la clase, para recibir una retroalimentación de manera grupal y de forma oral (en español).
9 – 11 AM	El gerundio Las cartas postales	El alumno es capaz de redactar cartas postales simples que conciernen a la vida cotidiana.	Escribir una “ <i>carte postale</i> ” diciendo las actividades que se pueden hacer en su ciudad, durante un fin de semana. Uso del gerundio.	A través de una rúbrica, el alumno deberá escribir una carta postal escrita, siguiendo los puntos a evaluar, para posteriormente recibir una retroalimentación individual y de forma escrita.
9 – 11 AM	Point-Culture	El alumno es capaz de redactar acerca de proyectos y fijar por escrito disposiciones tomadas.	Crear y escribir un sitio en Internet para organizar una manifestación de vecinos.	En la clase se darán a conocer los objetivos de la actividad, así como los puntos a evaluar de la actividad. Posteriormente recibe se hace corrección de errores y/o felicitaciones de manera grupal y de forma oral.
9 – 11 AM	Aceptación y rechazo de invitaciones	El alumno es capaz de redactar cartas personales para	El alumno acepta y/o rechaza una invitación a través de un texto escrito	El alumno conocerá los objetivos de la actividad.

		aceptar, rechazar o disculparse.	por el mismo. Uso del formato revisado en clase.	El alumno recibe la felicitación y/o corrección de sus errores de manera individual y por escrito.
9 – 11 AM	Revisión del imperfecto y del pasado compuesto. Formato del correo electrónico.	El alumno puede redactar actividades pasadas y personales.	Después de pasar varios días en París; el alumno debe redactar un correo electrónico contando a un amigo lo que hizo durante esos días. Utiliza de 60 a 80 palabras. Uso de los pasados en francés.	El alumno recibe una calificación para evaluar su actividad dependiendo de los errores cometidos, posteriormente se hace una retroalimentación para corregir sus errores de forma verbal e individual. Así mismo, deberá volver hacer entrega de sus actividades con reformulaciones (correcciones hechas).
9 – 11 AM	La expresión de la causa	El alumno es capaz de redactar textos simples que conciernen a la vida cotidiana.	El alumno deberá escribir acerca de las causas que han provocado los cambios climáticos. Uso de las expresiones de causa.	A través de una rúbrica el alumno conoce los puntos a evaluar. El alumno recibirá una retroalimentación de manera escrita, posteriormente hará corrección de sus errores de manera grupal.
9 – 11 AM	La expresión de la consecuencia	El alumno es capaz de redactar textos simples que conciernen a la vida cotidiana.	El alumno deberá escribir acerca de las consecuencias de la contaminación. Uso de las expresiones de consecuencia.	Los alumnos harán una lluvia de ideas y deberán reconocer y al mismo tiempo corregir si hay errores en las frases escritas.
9 – 11 AM	Point-Culture Formato de artículos de revista	El alumno puede redactar actividades pasadas y personales.	El alumno deberá escribir un artículo formal para una revista siguiendo el formato revisado en clase. Utiliza expresiones de causa y consecuencia, así como escribe expresando demandas.	A través de una rúbrica el alumno conocerá el objetivo de la actividad, así como los puntos a evaluar y posteriormente recibirá una retroalimentación de forma verbal e individual en francés.

Anexo B

Cuestionario de experiencias sobre retroalimentación en la producción escrita en francés lengua extranjera

Objetivo: Identificar las experiencias de estudiantes de francés lengua extranjera sobre la retroalimentación afirmativa (positiva) y correctiva (negativa) en la producción escrita.

Instrucciones: Te presentamos una serie de enunciados en los que te pedimos que selecciones el nivel de acuerdo (ver escala) sobre la retroalimentación que has recibido de parte de tus docentes en las actividades de producción escrita en francés lengua extranjera.

Nota: se especifica el tipo de retroalimentación: “A” afirmativa y “C” correctiva.

Duración: 20 minutos.

Escala:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo
6. Sin opinión

Categoría (dimensión)	Subcategorías (indicadores)	Enunciado
<i>Actitud de los docentes</i> (cf. Gamlem, 2015)	Indicadora de logros de aprendizaje.	1(A). He recibido felicitaciones por parte de los docentes cuando me han dado retroalimentación en actividades de producción escrita.
	Fortalecedora de debilidades de aprendizaje.	2(C). He recibido correcciones en la retroalimentación por parte de los docentes cuando he cometido errores en mis actividades de producción escrita.
	Autoritaria.	3(C). He experimentado una actitud de autoritarismo por parte de los docentes cuando han retroalimentado mis errores de producción escrita.
	Interesada o desinteresada en ayudar emocionalmente a los estudiantes.	4(A). He tenido sentimientos positivos con los elogios que he recibido por parte de los docentes cuando me han retroalimentado en actividades de producción escrita. 5(C). He tenido sentimientos negativos con las correcciones que he recibido por parte de los docentes cuando me han retroalimentado en actividades de producción escrita.

	Motivadora en el proceso de aprendizaje.	6(C). He experimentado una actitud de interés por parte de los docentes cuando han retroalimentado mis errores de producción escrita. 7(A). He experimentado una actitud motivadora por parte de los docentes cuando han retroalimentado con elogios mis actividades de producción escrita. 8(C). He experimentado una actitud motivadora por parte de los docentes cuando han retroalimentado mis errores de producción escrita. 9(C). He experimentado una actitud desmotivadora por parte de los docentes cuando han retroalimentado mis errores de producción escrita.
<i>Actitud de los estudiantes</i> (cf. Hattie y Timperley, 2007).	Interesada o desinteresada en emprender acciones de autorregulación del aprendizaje centradas en las sugerencias recibidas. Favorable o desfavorable para promover la motivación intrínseca.	10(A). He buscado realizar actividades de forma autónoma para continuar con mi aprendizaje de escritura después de recibir felicitaciones en mi retroalimentación. 11(C). He buscado realizar actividades para corregir los errores de escritura cuando he recibido retroalimentación. 12(A). Me he motivado para seguir escribiendo en francés después de recibir felicitaciones en mi retroalimentación. 13(C). Me he desmotivado para seguir escribiendo en francés al ver mis errores después de recibir retroalimentación.
<i>Propósito de la retroalimentación</i> (Gamlem, 2015)	Enseñar. Poner una calificación. Evaluar.	14(A). He experimentado los elogios en la retroalimentación de actividades de escritura como fortalecedores para propiciar mi aprendizaje. 15(C). He aprendido a partir de la corrección de mis errores de actividades de escritura cuando he recibido la retroalimentación. 16(A). He experimentado los elogios en la retroalimentación de actividades de escritura con una calificación. 17(C). He experimentado la corrección de mis errores de actividades de escritura a través de la retroalimentación con calificación. 18(A). He experimentado los elogios en la retroalimentación de actividades de escritura como una forma de evaluación durante el curso.

		19(C). He experimentado la corrección de mis errores de actividades de escritura a través de la retroalimentación como una forma de evaluación durante el curso.
	Monitorear el aprendizaje.	20(A). He experimentado el acompañamiento de los docentes a través de los elogios en la retroalimentación de actividades de escritura. 21(C). He experimentado el acompañamiento de los docentes a través de la corrección de mis errores en la retroalimentación de actividades de escritura.
<i>Especificaciones de la tarea de aprendizaje</i> (cf. Gamlem, 2015)	Evaluación a través de instrumentos (como rúbricas). Mención de objetivos de aprendizaje. Ofrecimiento de estrategias de aprendizaje .	22(A/C). He conocido los criterios de evaluación de las actividades de producción escrita en que he recibido retroalimentación. 23(A/C). He conocido los objetivos de las actividades de producción escrita en que he recibido retroalimentación. 24(A/C). Me han dado estrategias para realizar las actividades de producción escrita en que he recibido retroalimentación.
<i>Forma de dar la retroalimentación</i> (cf. Gamlem, 2015)	Individual. Grupal. Al mismo tiempo en que se realiza una actividad. Al finalizar la actividad. Oral.	25(A) Me han felicitado cuando he recibido retroalimentación de forma individual en mis actividades de producción escrita. 26(C) He recibido retroalimentación de mis errores de forma individual en mis actividades de producción escrita. 27(A) Me han felicitado cuando he recibido retroalimentación de forma grupal en mis actividades de producción escrita. 28(C) He recibido retroalimentación de mis errores de forma grupal en mis actividades de producción escrita. 29(A) Me han retroalimentado con felicitaciones al mismo tiempo en que he realizado las actividades de producción escrita. 30(C) He recibido retroalimentación de mis errores de forma simultánea en mis actividades de producción escrita. 31(A) Me han retroalimentado con felicitaciones después de haber realizado las actividades de producción escrita. 32(C) He recibido retroalimentación de mis errores al finalizar mis actividades de producción escrita.

Escrita.	33(A) Me han retroalimentado con felicitaciones de forma verbal cuando he realizado las actividades de producción escrita.
En lengua materna.	34(C) He recibido retroalimentación de mis errores de forma verbal en mis actividades de producción escrita.
	35(A) Me han retroalimentado con felicitaciones de forma escrita al retroalimentarme cuando he realizado las actividades de producción escrita.
	36(C) He recibido retroalimentación de mis errores de forma escrita en mis actividades escritura.
En lengua extranjera.	37(A) Me han retroalimentado con felicitaciones en español cuando he realizado las actividades de producción escrita.
	38(C) He recibido retroalimentación de mis errores en español en mis actividades de producción escrita.
Implícita.	39(A) Me han retroalimentado con felicitaciones en francés cuando he realizado las actividades de producción escrita.
	40(C) He recibido retroalimentación de mis errores en francés en mis actividades de producción escrita.
Explícita.	41(C) Me han solicitado la reformulación de actividades de producción escrita.
	42(C) Me han solicitado expresamente la corrección de mis errores en las actividades de producción.

Anexo C

Guía de entrevista de percepciones sobre retroalimentación en la producción escrita en francés lengua extranjera

Objetivo: Conocer las percepciones de estudiantes de francés lengua extranjera sobre la influencia de la retroalimentación dada por la docente en su aprendizaje después de haber realizado actividades en el Taller de Producción Escrita.

Categoría (dimensión)	Preguntas
<i>Actitud de los docentes</i> (cf. Gamlem, 2015)	1. Al momento de realizar actividades de producción escrita, ¿cómo fue la actitud de la docente cuando te dio retroalimentación? 2. ¿De qué manera la docente mostró interés en ayudar al grupo emocionalmente cuando dio retroalimentación en actividades de producción escrita? 3. ¿Qué acciones realizó la docente para motivar al grupo en su aprendizaje a través de la retroalimentación de actividades de producción escrita?
<i>Actitud de los estudiantes</i> (cf. Hattie y Timperley, 2007).	4. ¿Podrías describir algunas acciones que realizaste después de recibir retroalimentación sobre tu producción escrita? 5. ¿Cómo la retroalimentación influyó en tu motivación para desarrollar tu habilidad de escritura?
<i>Propósito de la retroalimentación</i> (Gamlem, 2015)	6. ¿Crees que la retroalimentación de la docente ayudó al progreso en tu aprendizaje? ¿Por qué? 7. ¿Cuáles consideras que son los propósitos por los cuales la docente retroalimentó las actividades de producción escrita?
<i>Especificaciones de la tarea de aprendizaje</i> (cf. Gamlem, 2015)	8. ¿Cuándo recibiste retroalimentación en las actividades de producción escrita, la docente detalló los objetivos y criterios para la realización de las mismas?
<i>Forma de dar la retroalimentación</i> (cf. Gamlem, 2015)	9. Describe qué tipo de retroalimentación te ayudó más en tu aprendizaje de la producción escrita: por ejemplo, cuando fue grupal, al finalizar la tarea, de forma escrita, en francés.

Anexo D

Respuestas de los participantes a la entrevista

Pregunta 1. Al momento de realizar actividades de producción escrita, ¿cómo fue la actitud de la docente cuando te dio retroalimentación?

- “Excelente”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Fue muy respetuosa, y clara con los errores”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Excelente. Muy buena su actitud y su paciencia para dar retroalimentación”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Muy buena, me sentí conforme y me motivó a mejorar”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Siempre fue muy educada, amable y con la mejor disposición a que aprendamos”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Muy eficaz y amable”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Muy amable, señalando los errores y ayudándome en que reconociera el error para que una vez entendiendo, corregirlo”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Amable, respetuosa”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Fue muy amable y atenta”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Fue una actitud positiva y siempre buscando nuestro crecimiento en el idioma”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Muy amable y paciente”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Paciente y atenta a las necesidades de sus asesorados”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 2. ¿De qué manera la docente mostró interés en ayudar al grupo emocionalmente cuando dio retroalimentación en actividades de producción escrita?

- “Siendo muy paciente”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Haciéndolo más dinámico y respetuoso”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “De una manera objetiva y tranquila”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Me gustó como siempre nos dijo que no importaban los errores porque el objetivo es aprender de ellos”. (Participante 4. Mujer de 21 años).

- “Sí, las correcciones fueron con tacto, enfocándose en lo positivo primero y después en los aspectos en los que debemos mejorar”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Con mucha paciencia y empatía”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Siendo muy amable y reconociendo cuando lo hacíamos bien”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Haciendo cumplidos sobre lo positivo”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Siempre estaba muy al pendiente de que enviáramos nuestras actividades y nos apoyaba en dudas”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Con su actitud y al entregar la retroalimentación, así mismo, el seguí apoyándonos si teníamos ms dudas”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Ofreciendo su ayuda siempre y su disponibilidad si surgían dudas”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Fue muy amable y estaba realmente interesada en que aprendieramos”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 3. ¿Qué acciones realizó la docente para motivar al grupo en su aprendizaje a través de la retroalimentación de actividades de producción escrita?

- “Dando buenos ánimos para seguir mejorando”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Con actividades no tan aburridas y/o tediosas”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Dio la retroalimentación y daba algunos otros ejemplos de como utilizar esas "frases" o "expresiones, conexiones, etc" del francés”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Hicimos distintos textos que nos ayudaron a practicar y después revisamos nuestros errores en clase”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Felicitaciones por nuestro buen trabajo, actividades diferentes y variadas para ver los diferentes temas del taller, fueron dinámicos e interesantes”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Revisión personal de cada tarea realizada”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Dando felicitaciones cuando se hacía bien”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Recomendar material extra, felicitar cuando se tenía un resultado satisfactorio”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Cada que enviabamos nuestras actividades nos mandaba la retroalimentación estando muy al pendiente de lo que nosotros necesitáramos”. (Participante 9. Mujer de 19 años).

- “Ver dudas generales y particulares, mostrar comprensión”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Mostrar contenido de interés de la cultura popular para facilitar el proceso de aprendizaje”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Nos revisa personalmente a cada alumno”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 4. ¿Podrías describir algunas acciones que realizaste después de recibir retroalimentación sobre tu producción escrita?

- “Detecte las fallas, retome más el tema y pude mejorarlas”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Mejorar donde tenia mis errores volviendo a hacerlas y tomando en cuenta lo que me decía”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Marcaba mis errores en mi texto y escribía la forma correcta a un lado para después reescribir el texto corregido”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Revisé mis apuntes para corroborar los errores y después volvía a escribir el texto”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Leer las correcciones de los trabajos enviados, así como lo de mis compañeros”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Revisar mis errores y escribirlos varias veces para ayudarme a aprender”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Corregir mis errores y repasar una vez más el tema para entenderlo de mejor manera”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Tomar en cuenta las correcciones, redactar de nuevo, anotar lo que aprendí”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Revisaba las actividades y hacia las correcciones necesarias”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Anotas lo que me me mencionó, revisar y rehacer los ejercicios”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Corregir mis errores y aclarar dudas”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Revisar el porque de mis errores para no repetirlo”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 5. ¿Cómo la retroalimentación influyó en tu motivación para desarrollar tu habilidad de escritura?

- “Detectar mis errores y con ellos enfocarme en mejorarlos”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Haciendo que en un futuro no las tenga y poniendo más atención en los tiempos y terminaciones”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Al conocer mis errores pude observar mis áreas de oportunidad y darme cuenta que realmente no estoy tan mal en la habilidad de escritura francesa”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “La profesora siempre puso comentarios buenos y eso me motivaba a seguir esforzándome”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Influyó en que mis textos poco a poco fueron no solo siendo algo más extensos sino mejor redactados”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Ahondar más en el tema, buscar artículos o revisar nuevamente en mis libros”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Volver a hacerlo hasta entenderlo bien sin que se me haga pesado”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Me permitió darme cuenta de mis errores, y hacer un repaso para no cometerlos más”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Me motivó a mejorar y seguir aprendiendo”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Influyó en continuar para mejorar ya que nunca nos hizo sentir como que no podíamos si no que es parte del aprendizaje y que apoyaba”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Después del trabajo estudiaba un poco acerca del tema visto en clase”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Porque son errores que cuando te los señalan ya los vuelves a cometer”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 6. ¿Crees que la retroalimentación de la docente ayudó al progreso en tu aprendizaje? ¿Por qué?

- “Sí, porque pude detectar errores y mejorarlos”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Sí, porque tenía paciencia para irnos explicando”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Sí, sin ella no sabría cuáles son mis errores y no hubiera aprendido más”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Mucho, me motivaba bastante. A diferencia de otras clases en las que me desesperaba por no entender, en este taller me sentí muy segura”. (Participante 4. Mujer de 21 años).

- “Sí, porque nos enseñó la manera en que respetando la idea principal de nuestros textos, los enriquecía o completaba para que tuvieran sentido”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Sí porque me ayudó a darme cuenta de los errores que cometí al escribir”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Sí, porque así me doy en cuenta en lo que puedo mejorar”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Sí, porque de no tener retroalimentación cometería los mismos errores”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Sí, porque así puedo darme cuenta de mi desempeño”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Sí. Por el simple hecho de saber particularmente tus errores, eso es un valor agregado a tomar idiomas en una app o por videos pregrabados”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Sí, porque tenía algunos conceptos olvidados y su manera de enseñar hace que no sea tedioso ni difícil aprender un idioma nuevo”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Sí, porque mejoramos nuestras habilidades”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 7. ¿Cuáles consideras que son los propósitos por los cuales la docente retroalimentó las actividades de producción escrita?

- “Para mejorar mi escritura y fuera más comprensible”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Para mejorar y en los próximos cursos o trabajos no tener esos errores”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Para que todos obtuviéramos un mayor conocimiento sobre la escritura en francés y podamos obtener mejores resultados al aplicar a programas, universidades o empresas francesas o de habla francesa”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Que aprendiéramos de dicha retroalimentación, corregir los errores y seguir esforzándonos”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Para que pudiésemos mejorar en nuestra redacción y vocabulario, enriqueciéndolo y haciendo correcciones vemos exactamente como redactar mejor”. (Participante 5. Mujer de 25 años).

- “Para ayudar a los alumnos que llevan ya varios cursos a reforzar los conocimientos adquiridos durante los mismos para aprender a comunicarnos de manera escrita de manera correcta”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Para que pudiéramos mejorar”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Para que podamos corregirlos y mejorar nuestra habilidad de escritura”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Para que nosotros pudiéramos mejorar como estudiantes”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “Que mejoráramos, que viéramos los errores y hacer la tesis”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Para que mejoremos en nuestra manera de redactar y en la correcta forma de utilizar los tiempos”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Mejorar nuestra escritura en el Idioma”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 8. ¿Cuando recibiste retroalimentación en las actividades de producción escrita, la docente detalló los objetivos y criterios para la realización de las mismas?

- “Sí”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Sí”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “No realmente, solo daba a conocer los errores y como mejorarlos a mi parecer.”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Sí, siempre nos indicó los criterios de evaluación”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Sí, nos envió un cuadro en el que venía especificado los puntos a evaluar y la manera en a que serían evaluados”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Sí”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Si ”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Sí lo hizo”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Sí, mediante una rúbrica”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “No recuerdo bien”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Sí”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Creo que si”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 9. Describe qué tipo de retroalimentación te ayudó más en tu aprendizaje de la producción escrita: por ejemplo, cuando fue grupal, al finalizar la tarea, de forma escrita, en francés.

- “Al finalizar la tarea”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Al finalizar la tarea”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “De manera grupal y al finalizar las tareas, la retroalimentación personal también ayudó bastante”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “De forma grupal cuando todos decimos nuestras dudas y también de forma escrita e individual”. (Participante 4. Mujer de 21 años).
- “Me ayudó, de manera grupal, porque al ver el trabajo de mis compañeros que es distinto al mío podía reconocer nuevo o vocabulario que ya no recordaba y eso enriquece mucho. También en la que e nuestros textos con rojo las correcciones, esas son mis favoritas porque resaltan en dónde nos faltó una idea o palabra conectora y visualmente es más fácil de visualizar además que sus felicitaciones en rojo son motivadoras también”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “Todas las formas, porque algunos errores o aciertos de mis compañeros me ayudaban a darme cuenta de los míos”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “Al finalizar la tarea de forma oral en español”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Grupal, en francés y después en español, con ejemplos”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “De forma escrita y al momento de la clase de forma grupal”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “De forma escrita y con las preguntas en vivo”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Cuando corregía la tarea y explicando el tema nuevamente de manera grupal”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “En francés”. (Participante 12. Hombre de 23 años).

Pregunta 10. ¿Hay algún aspecto o comentario sobre la retroalimentación que puedas agregar?

- “Muy buena retroalimentación”. (Participante 1. Mujer de 20 años).
- “Cuando la corrección era mediante Word, era algo más difícil de ver en qué parte era la corrección porque estaba a un lado de la imagen, solo individualmente si tu eras el dueño del trabajo podías reconocerla, lo que limitaba un poco el aprendizaje porque tenías que buscar en el trabajo de tu compañero la parte en la que creías estaba la corrección”. (Participante 2. Mujer de 21 años).
- “Me gustaría poder interactuar más en Francés”. (Participante 3. Hombre de 24 años).
- “Muchas gracias maestra [Nombre] por su dedicación, esfuerzo y sus ganas de que nosotros mejoremos”. (Participante 4. Mujer de 21 años).

- “Todo muy bien, excelente interés por parte del docente”. (Participante 5. Mujer de 25 años).
- “No”. (Participante 6. Mujer de 65 años).
- “La actitud y como te hace sentir es lo que motiva a seguir. El saber que son retos pero tenemos capacidades”. (Participante 7. Mujer de 20 años).
- “Que la retroalimentación como lo hace la Madame [Nombre] lo deberían aplicar los demás docentes de la materia”. (Participante 8. Mujer de 21 años).
- “Me gustó mucho la forma de retroalimentación de la profesora, en ningún momento me sentí juzgada por mis errores, al contrario, me sentía segura para volverlo a intentar y resolver mis dudas”. (Participante 9. Mujer de 19 años).
- “No, ninguno. Todo bastante bien”. (Participante 10. Hombre de 24 años).
- “Muy bueno el trabajo de la docente, su conocimiento y expertise en la lengua francesa es más que notorio e indudable”. (Participante 11. Mujer de 25 años).
- “Es una excelente profesora que se nota que ama la enseñanza además de ser muy amable y paciente al resolver todas las dudas que surgen siempre”. (Participante 12. Hombre de 23 años).