

**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**

ÁNGELA MARÍA BERNAL SUANCHA



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
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**

ÁNGELA MARÍA BERNAL SUANCHA

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título
de Licenciada en Lenguas Modernas**

**DIRECTORA
IRINA RUDAS**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
2008**

DEL REGLAMENTO DE LA UNIVERSIDAD

Artículo 23 de la Resolución N° 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al Dogma y a la Moral Católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

DEDICATORIA

En primer lugar este trabajo se lo dedico a Dios y le agradezco por darme la vida, la salud, por su amor, la sabiduría y fortaleza que día a día me dio para lograr uno de mis anhelados sueños.

Así mismo, a mi pequeña pero gran familia, mi mamá y hermano que a pesar de la distancia siempre me han brindado apoyo incondicional en las buenas y en las malas, y por ellos he logrado y lograré alcanzar mis metas en mi vida personal y académica.

Quiero agradecer especialmente y de corazón a mi asesora IRINA RUDAS quien con sus conocimientos, interés, dedicación, tiempo, exigencia y apoyo me orientó para la realización de esta investigación, demostrando su excelente calidad profesional y personal en este largo proceso.

También, le agradezco a la profesora y amiga Magda Rodríguez por su interés y sus palabras de aliento durante la realización de esta investigación y quien vio mi proceso académico desde mi primer semestre hasta este momento. De igual manera a Carlos Rico quien aprobó y apoyó esta investigación.

Finalmente, a mi compañera y amiga Francy Hernández quien con sus consejos me ayudó a continuar en los momentos de cansancio durante el desarrollo de este trabajo.

RESUMEN

Este trabajo de tipo exploratorio transeccional descriptivo tiene como objetivo realizar la descripción de la retroalimentación escrita que proporcionan los profesores de francés en la habilidad de escritura a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Para llevar a cabo dicha descripción, se analizó la retroalimentación escrita suministrada en 28 exámenes escritos finales del segundo semestre de 2007 proporcionada por 14 profesores de francés de la Licenciatura. Este análisis se hizo por medio del diseño de una matriz que permitió recolectar información detallada sobre la retroalimentación escrita suministrada por los profesores de francés. Gracias a este instrumento basado en el marco teórico, se evidenció que la retroalimentación más utilizada por los profesores de francés es la implícita y la mayoría no utiliza otros tipos y técnicas de retroalimentación que podrían ser de gran ayuda para el aprendizaje de los estudiantes. Se espera que los profesores reflexionen sobre la manera de proporcionar la retroalimentación a sus estudiantes para ayudarles a mejorar en sus escritos.

DESCRIPTORES: Evaluación, análisis del error, retroalimentación, motivación, producción escrita

ABSTRACT

This exploratory transactional descriptive research aims to describe the written feedback provided by French teachers in the writing skill to Modern Languages students at Pontificia Universidad Javeriana. For doing this description, the researcher analyzed the written feedback given in 28 final exams by 14 French teachers from the Licenciatura, in the second semester of 2007. A matrix was designed for collecting information and it provided detailed information about the kind of written feedback French teachers give to students. Thanks to this instrument created on the basis of sound theory, it was evident that implicit written feedback is the one used the most by French teachers, and the majority of them do not use other types and techniques of feedback that could help students to learn. This research wants teachers to reflect upon the way they provide written feedback to students so that it helps learners to improve their writing skill.

DESCRIPTORS: Evaluation, error analysis, feedback, motivation, written production

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	
1. Problema	13
1.1 Presentación del problema	13
1.1.1 Situación problemática	13
1.1.2 Interrogante	23
1.2 Justificación del problema	23
1.2.1 Importancia de la investigación	23
1.2.2 Estado de la cuestión	24
2. Objetivos	40
2.1 Objetivo general	40
2.2 Objetivos específicos	40
3. Marco teórico.	41
3.1 La evaluación	41
3.1.1 La etapa de la intención: funciones de la evaluación	41
3.1.1.1 La función diagnóstica	43
3.1.1.2 La función sumativa	44
3.1.1.3 La función formativa	45
3.1.2 La etapa de la medida: el concepto del error, algunas de sus causas, el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor en el análisis de los errores	46
3.1.2.1 Categorías del error	47
3.1.2.2 Causas de los errores	51
3.1.2.3 El rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje	54
3.1.2.4 Rol del profesor en el análisis de los errores	58

3.1.3	La etapa de la valoración	60
3.1.3.1	La retroalimentación: definiciones, funciones e importancia, el rol del profesor, motivación	60
3.1.3.2	Proporcionar la retroalimentación	64
3.1.3.3	Actuación de los estudiantes frente a la retroalimentación	72
3.1.3.4	La competencia comunicativa de la lengua y la escritura	73
3.1.3.5	La retroalimentación en la escritura	75
3.1.4	La etapa de la decisión: actividades correctivas y de refuerzo	91
4.	Marco metodológico	100
4.1	Tipo y diseño de investigación	100
4.2	Muestra	101
4.3	Instrumento	102
5.	Presentación de resultados	108
5.1	Gráficas de resultados	109
5.2	Interpretación de resultados	114
6.	Conclusiones	119
7.	Implicaciones Pedagógicas	123
8.	Bibliografía	124
	Anexos	

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a estudiantes de los diferentes niveles de francés para comprobar la situación problemática.

Anexo 2. Matriz de análisis de la retroalimentación escrita proporcionada por los profesores de francés.

Anexo 3. Exámenes finales de escritura segundo periodo de 2007.

INTRODUCCIÓN

Siendo estudiante de la Licenciatura y casi profesional, me doy cuenta de que las experiencias vividas durante el proceso de formación nos llevan a reflexionar al punto de plantear proyectos y trabajos de investigación que al parecer son sencillos pero de gran utilidad y beneficio para nuestra carrera. Es de esta manera como podemos ver esta investigación, resultado de mi experiencia personal vivida durante mi aprendizaje en la habilidad de escritura en francés.

Llegar a la universidad es una etapa nueva que muchos cuando salimos del colegio esperamos y anhelamos con el objetivo de ser más independientes, partícipes, comprometidos y responsables de nuestra formación profesional, en compañía y con apoyo de nuestros guías los profesores, quienes como el estudiante, tienen mucha responsabilidad y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para mí, estudiar en la universidad era vivir experiencias de las cuales se aprende. Con el paso del tiempo y viendo que la escritura en francés no era mi fortaleza, decidí preguntarme qué factores influían para que no obtuviera los resultados esperados, y me di cuenta de que uno de ellos era recibir mis escritos muy corregidos de los profesores; esto me desmotivaba y perdía las ganas de seguir con mi esfuerzo y dedicación. Sin embargo, siempre quise mejorar y continuar con mi proceso de aprendizaje del francés.

Esta experiencia me llevó a reflexionar y comprendí que aprender una lengua es un proceso que toma tiempo, dedicación y algo muy importante como ya lo mencioné anteriormente el apoyo y guía de nuestros profesores. De esta manera, llegué a la conclusión de que una ayuda y herramienta fundamental de parte de los maestros es la retroalimentación que les brindan a los estudiantes. Entonces surgió la idea de investigar sobre el efecto de una retroalimentación afectiva para

el mejoramiento de la escritura en el área de francés. Con el paso del tiempo y con la ayuda del profesor de investigación Carlos Rico y mi asesora, decidimos que este aspecto haría parte de la descripción de la retroalimentación escrita de los profesores en el área de francés.

Para el desarrollo de este estudio se tuvieron en cuenta las propuestas teóricas relacionadas con la evaluación, el análisis del error, la retroalimentación, la motivación y la producción escrita de Brown, (2000) Harmer, (2001) Hylan, (1990), Keh, (1990), Marquillo, (2003) entre otros. Para terminar, espero que esta investigación sea un aporte para la Licenciatura y que a partir de la misma, surjan nuevas investigaciones que fortalezcan el área de francés y contribuyan a mejorar el nivel de francés de los estudiantes.

1. EL PROBLEMA

1.1. PRESENTACION DEL PROBLEMA

1.1.1 Situación problemática

El área de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana ofrece a los estudiantes del currículo 4 siete niveles de lengua (Proyecto de reforma curricular Licenciatura en Lenguas Modernas, 1999, p.64) y a los estudiantes del currículo 10 seis niveles (Licenciatura en Lenguas Modernas documento de currículo, 2004, p.31). En estos niveles de lengua, los estudiantes están en un proceso de aprendizaje gradual desarrollando las 4 habilidades comunicativas: la escritura, la comprensión oral, la lectura y la expresión oral, así como la competencia cultural. Para la Licenciatura, el objetivo es lograr que el estudiante al terminar dichos niveles tenga un buen nivel de desarrollo en la competencia comunicativa que le permita usar, analizar y enseñar el francés como lengua extranjera. Es de la siguiente manera que la Licenciatura presenta lo que se espera de los estudiantes al terminar los niveles de francés:

El estudiante como usuario de la lengua, se espera que al terminar la secuencia de los cursos sea capaz de producir un discurso oral y escrito con fluidez y precisión apropiadas en cualquier situación planeada o espontánea. El estudiante como analista y profesor de lengua, deberá estar en capacidad de analizar y explicar el idioma extranjero como sistema y utilizar el metalenguaje requerido para hacerlo. (Documento de Currículo Licenciatura en Lenguas Modernas, 2004)

Para realizar mi investigación he decidido centrarme en la habilidad de escritura en francés y, en particular, en la retroalimentación escrita proporcionada a los estudiantes por parte de los profesores como medio de mostrar y corregir los errores cometidos en los escritos. Esta idea surge a partir de mi experiencia personal vivida durante los siete niveles de francés y mi proceso de aprendizaje en la habilidad de escritura. Considero que es importante compartir las experiencias personales vividas durante el transcurso de una carrera de pregrado porque nos permite humanizar nuestra profesión y día a día buscar el mejoramiento y fortalecimiento académico. Desde el primer nivel de francés me di cuenta de que

cuando mis escritos presentaban dificultades de gramática, coherencia, cohesión, entre otros, la retroalimentación recibida no me aclaraba plenamente los errores ni la manera de corregirlos y evitarlos posteriormente debido a que no era muy específica ni detallada. En mi proceso de aprendizaje de escritura en francés, esta retroalimentación se caracterizaba por el señalamiento de los errores que eran subrayados o encerrados en un círculo; algunas veces, los profesores escribían la forma correcta junto al error o escribían una abreviatura utilizando el sistema de signos como por ejemplo (.....), ///, ??? , XX, que muchas veces no entendía y por lo tanto no podía corregir el error señalado. Por otra parte, en la mayoría de los casos cuando recibía los escritos con muchas correcciones que no entendía, sabía que existían los errores, pero no sabía cuáles eran y tampoco cómo corregirlos porque interpretaba las correcciones como una calificación cuantitativa, “ la nota”, y optaba por botar o guardar los escritos; es decir, perdía el interés por aprender de mis errores, ya que finalmente la nota estaba registrada y para mí el objetivo del escrito se convertía en la obtención de una calificación y no en el mejoramiento de la escritura en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, mi parte emocional y de motivación se veían muy afectadas debido a la cantidad de errores resaltados con esfero rojo, lo que me producía angustia, decepción e inseguridad cuando realizaba los escritos nuevamente. Asimismo, sentía que no podía producir buenos escritos porque nunca encontraba comentarios positivos, me parecía importante que reconocieran lo que estaba haciendo bien en el trabajo realizado, ya que le había dedicado tiempo, esfuerzo e interés para terminar sin reconocimiento alguno. Sentía que mi esfuerzo y mi trabajo individual no eran percibidos, al contrario, encontraba comentarios negativos que me llevaban al total desinterés por mejorar y evitar los errores en mis escritos.

Sin embargo, no sabía si el mío era un caso particular o si otros estudiantes compartían mi vivencia en relación con la retroalimentación a sus escritos por parte de profesores de francés. Por lo tanto necesitaba conocer las opiniones de algunos de mis compañeros acerca del tema. Con este fin diseñé y apliqué una

encuesta que se realizó en el mes de mayo del primer semestre de 2007. La encuesta se aplicó a 62 estudiantes desde el nivel I hasta el nivel VII. El procedimiento de escogencia de la muestra se realizó por medio de los resultados de los segundos exámenes parciales escritos en el primer semestre de 2007 que se clasificaron en tres niveles según la nota obtenida, el primer nivel se llamó “bajo” y la nota está entre 1.0 y 3.0, el segundo nivel se llamó “medio” y la nota está entre 3.0 y 4.0 y el último nivel se llamó “alto” donde la nota es de 4.0 en adelante. Se tuvo en cuenta a los estudiantes de todos los niveles “alto, medio y bajo” con el fin de conocer las opiniones de todos. Se decidió escoger, al azar, entre 2 y 3 estudiantes de cada curso por nivel, porque este número representa el 10% del total de los estudiantes por grupo. Los estudiantes seleccionados para contestar la encuesta fueron 21 de nivel bajo, 22 de medio y 19 de alto. Para analizar los resultados de la encuesta se tuvo en cuenta 10 encuestas por nivel, seleccionadas al azar, lo que representa alrededor del 50 % por nivel. Ahora bien, la encuesta presenta cinco preguntas (ver anexo 1) porque en un principio se pretendía que mi investigación se basara, en parte, en los resultados de esta encuesta. En ese momento se hicieron esas preguntas con el fin de conocer si la retroalimentación suministrada por los profesores les permitió a los estudiantes algún mejoramiento en su habilidad de escritura, es decir comparar los resultados del primer parcial con los del segundo para determinar la incidencia de la retroalimentación en la escritura de cada estudiante encuestado. Con el paso del tiempo se delimitó el tema de investigación y el interrogante, que yo había planteado al principio, cambió. Reflexionamos con mi asesora y llegamos a la conclusión de que estas encuestas no harían parte del marco metodológico, pero sí de los hechos problemáticos. Como solo las preguntas 3 y 5 se relacionan con la retroalimentación escrita recibida en los exámenes de producción escrita, analicé únicamente las respuestas de los estudiantes a esas dos preguntas. A cada estudiante le asigné un número dependiendo del nivel en que se encontraba.

El nivel alto se clasifica desde el número 1 hasta el 10, el medio desde el número 11 hasta el 20 y finalmente el nivel bajo desde el 21 hasta el 30. A continuación, presento las respuestas de los estudiantes mencionados a esas dos preguntas.

Resultados de la encuesta

<p>3. Describa, por favor, brevemente el tipo de retroalimentación que recibió de su profesor por escrito en la producción escrita del primer parcial de este semestre</p>	<p>5. ¿Qué tipo de retroalimentación le gustaría recibir de sus profesores en sus escritos?</p>
<p><u>Resultados altos</u></p>	
<p>1</p>	<p>Escribió (recalcó) los errores que tuve pero me felicitó por mi desempeño porque fue bueno</p>
<p>2</p>	<p>Me gustó mucho que la profesora pusiera comentarios críticos constructivos porque así uno sabe que cometió un error y sabe cual es, mucho mejor saber cómo corregirlo y qué hacer para evitar que vuelva a suceder.</p>
<p>3</p>	<p>Me gustaría que me explicaran claramente la estructura gramatical en el momento de formar una oración poniéndome hacer varios ejercicios de escritura para asegurarse de que realmente entendí. En cuanto a la escritura debe haber muchísima práctica porque creo que así se aprende.</p>
<p>3</p>	<p>Retroalimentación proporcionada personal y oralmente, y un poco crítica que es necesario realizar</p>

	para mejorar el proceso. La profesora nos hizo ver los errores gramaticales y de vocabulario.	más específica.
4	Después que nos entregaron los resultados, hicimos ejercicios de corrección del texto completo y de las partes en que más fallas existían.	Realizar escritos previos corrigiendo e incrementando el vocabulario. Revisar estructuras con escritos personalizados, es decir, persona por persona.
5	La retroalimentación fue la corrección de los errores y me hizo caer en cuenta de algunas cosas que estaban gramaticalmente mal	La retroalimentación que estoy recibiendo ahora me parece muy buena, me gustaría que mis otros profesores hicieran lo mismo que hace mi profesor
6	. En el parcial señala los errores y los corrige al lado de la palabra. Hace la corrección del parcial frente a todos y hace una retroalimentación de los errores que tienen todos en general.	Aunque se que es difícil me gustaría que la retroalimentación fuera personalizada, de pronto no para evaluar todo el parcial sino en la parte que el profesor vea más dificultad
7	Corrección de gramática y ortografía en la hoja del parcial	Una explicación de las reglas ortográficas no de memoria, sino de forma que la norma sea interiorizada y en tendamos sus razones
8	Correcciones de ortografía, de conjugaciones incorrectas, de verbos mal usados...	Explicaciones puntuales de por qué está mal usada una palabra, o de por qué no tiene sentido lo que trato de decir
9	En general, el profesor encerraba las palabras o las que les faltaba	Me gusta lo que recibo actualmente: él corrige absolutamente todos los

	una tilde o una letra	pequeños errores - lo cual es excelente - y, además, cuando no entrega los parciales revisa con uno rápidamente los errores principales y le vuelve a decir como corregirlos
10	Señala los errores y nos pide corregir en otra hoja	Me gustaría que fuera más personalizado y que con cada alumno se haga la retroalimentación
<u>Resultados medios</u>		
11	Nos enfatizó en los errores que habíamos tenido mediante "corregir oraciones" o cosas así, esto nos permite darnos cuenta de nuestros propios errores	Me gustaría que nos hicieran más composiciones en clase que podamos desarrollar más nuestra escritura antes de llegar a los parciales y estar más preparados
12	Me escribió en los resultados que había que mejorar más, pues esta lengua es de estudio permanente y cualquier estructura que uno olvida disminuye la producción escrita	Las correcciones necesarias para mejorar cada aspecto
13	Se trabajaba mucho los ejercicios en clase con material como fotocopias y actividades en el libro	La colaboración para corregir la coherencia en los textos, ver los errores que se cometen y que nos los corrijan
14	Mediante los textos nos brindaba con anterioridad modelos a seguir en la composición escrita y realizábamos escritos cortos en	Brindar más vocabulario, despejar del todo las dudas que todavía están presentes al momento de estructurar el escrito, también es importante

	práctica. Por consiguiente los errores presentes eran preposiciones y ortografía	corregir ortografía y buscar nuevas palabras/sinónimos para que el escrito no sea repetitivo
15	La corrección se basó en los errores cometidos, señalar cual fue y porqué se dio ese error	Que se hicieran ejercicios de producción escrita con mayor frecuencia antes de los parciales; algunas veces éstos se hacen solo días previos al examen lo cual no permite o dificulta una retroalimentación constante
16	Siempre es muy buena, él corrige los errores y me escribió que debía de manejar más los estados del clima	El estilo que tiene el profesor para hacer las correcciones y la retroalimentación es muy buena para nuestro desarrollo como estudiantes
17	Hay una actividad que es de gran ayuda para caer en cuenta de nuestros errores al componer y que sirve para corregir inmediatamente, además ayuda a aprender algo de vocabulario, consiste en pasar al tablero y crear una oración cualquiera, el siguiente deberá hacer otra articulando ambas	Lo que hace el profesor está bien explicado en el punto 3
18	Los errores de ortografía fueron corregidos sobre mi escrito original, en cuanto a otros aspectos del texto no recibí	Me gustaría que se fijaran en la calidad semántica del texto más que de las faltas ortográficas pues creo que es más importante que el

	ninguna retroalimentación	mensaje sea transmitido por lo menos hasta el nivel en que me encuentro
19	Básicamente fue un tipo de retroalimentación gramatical. Cada error o palabra incorrecta, entre estructuras mal utilizadas eran corregidos en el examen	A parte de la corrección correspondiente, algún tipo de estilo y de uso de la lengua para no mezclar, por ejemplo, expresiones del español al francés
20	Errores de morfosintaxis, algunas correcciones en la gramática, concordancia de verbos en passé composé y la forma en que desarrollo las ideas. A veces el profesor me escribe que he mejorado y que aun puede ser mejor	El tipo de retroalimentación que recibo es completa y en muchas ocasiones me ayuda a ver mis errores. Quizás me gustaría que el profesor hablara con cada persona individualmente para allí ver deficiencias y aspectos positivos
<u>Resultados bajos</u>		
21	No dio retroalimentación escrita	Que resalten las debilidades más notorias.
22	Anotaciones sobre lo que hay que mejorar	La que he recibido ha sido buena
23	Corrección de ortografía y estructura gramatical	La misma que he recibido
24	Señaló los errores y nos hizo volver a escribir el escrito	La que he recibido me parece muy buena
25	Corrección de conjugaciones de verbos y palabras mal escritas	Una especificación del por qué están mal ciertas cosas y/o sugerencias
26	Algunos aspectos de ortografía	Más personalizada para que me den

	sobre todo en algunas conjugaciones de verbos	consejos para mejorar
27	Correcciones de ortografía y de uso de estructuras. En la última parte me decía que yo era buena pero que debía estudiar más	Que resalten las debilidades más notorias.
28	Fue muy poca, solo nos lo entregó y ya	Más personalizada y que me den consejos para mejorar. Más escritos en clase y como tareas, ya que es una de las áreas más complicadas
29	El profesor explicó en general los errores que más se cometieron en el grupo	Más personalizada y semanal sobre los errores y más escritos para tener más práctica
30	Solo círculos sobre todo lo que estaba mal. Cuando nos entrega los parciales, por lo general los revisa con cada uno y le dice en qué falló cada uno	Rescribir el parcial

Teniendo en cuenta las respuestas y opiniones presentadas por los estudiantes en las preguntas 3 y 5 y comparándolas con mi experiencia personal, puedo confirmar que algunos estudiantes comparten mis percepciones en cuanto a la retroalimentación escrita recibida y cómo les gustaría recibirla. Para comenzar con el análisis y comparación de opiniones, se ve que en algunos casos la retroalimentación no es específica porque 4 estudiantes sugieren que sea de esta forma (3, 12, 25, 27). De la misma manera, 13 estudiantes afirman que la retroalimentación recibida se concentra en el señalamiento y/o corrección de errores lingüísticos, - gramática, ortografía, conjugaciones, vocabulario - entre otros (1, 3, 6, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27), y otros 6 estudiantes afirman lo mismo (5, 10, 15, 16, 24, 30) sin especificar sin embargo, la naturaleza de los

errores señalados y/o corregidos. Como en mi caso, supongo, 6 estudiantes (3, 6, 10, 26, 28, 29) no entienden las correcciones por lo que piden que la retroalimentación sea personalizada, y es por la misma razón que a 2 estudiantes (7, 8) les gustaría recibir explicaciones sobre los errores cometidos. Por otra parte, noto que en las respuestas analizadas solo un estudiante (20) señala que ha recibido retroalimentación en relación con aspectos pragmáticos de su escrito, y más precisamente referente al desarrollo de las ideas. Y 2 estudiantes (13, 14) sugieren que se les corrija también la coherencia y la estructura. Entonces infiero que la situación de muchos estudiantes es similar a la mía, ya que, según ellos, la retroalimentación de sus profesores se traduce en el señalamiento y/o corrección de errores lingüísticos (13 estudiantes), dejando de lado aspectos pragmáticos de la lengua que son, para mí igual o más importantes que aspectos lingüísticos. Siguiendo con el análisis de las respuestas y comparándolas con mi experiencia, veo que casi nunca se encuentran comentarios positivos, y es poco el reconocimiento que se le da al esfuerzo realizado por el estudiante en los escritos: solo 3 estudiantes (1, 20, 27) afirman que recibieron comentarios positivos porque el desempeño fue bueno o les reconocieron algo del trabajo, afirmándoles que su desempeño podría ser mejor. De esta manera supongo que como me ha pasado a mí, el no recibir comentarios positivos tendría como efecto el desinterés y por ende la desmotivación para mejorar la proficiencia en la escritura. Finalmente, me doy cuenta que en las respuestas de los estudiantes a la pregunta 5, solo 9 (1, 5, 9, 16, 17, 20, 22, 23, 24) están satisfechos con la retroalimentación recibida, lo que significa que los restantes 21 estudiantes no lo están, es decir no hay total satisfacción en todos los estudiantes frente a la misma. En cuanto a la teoría o marco disciplinar del problema, es evidente que el tema de la evaluación en FLE es concentrada en el diseño de los diferentes tipos de pruebas en función del público y los objetivos en diferentes competencias de la lengua, pero no hay un capítulo específico sobre la retroalimentación. Para concluir, puedo confirmar que la mayoría de los hechos presentados desde mi experiencia personal coinciden

con la opinión de mis compañeros y me llevan a plantear el siguiente interrogante.

1.1.2 Interrogante

¿Cómo es suministrada la retroalimentación escrita por los profesores de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana en la habilidad de escritura?

1.2 JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

1.2.1 Importancia de la investigación

En la información recolectada que presento a continuación hay vacíos y contradicciones que justifican la realización de mi investigación por las siguientes razones:

- 1) 9 de 30 estudiantes (2, 4, 11, 13, 14, 17, 21, 28, 29) no proporcionan una clara información sobre el tipo de retroalimentación recibida.
- 2) 7 de 30 estudiantes (2, 4, 19, 11, 15, 18, 30) proporcionan información que no se relaciona directamente con la retroalimentación del profesor en sus escritos.
- 3) 13 estudiantes dicen que la retroalimentación de sus profesores consiste en el señalamiento y/o corrección de errores lingüísticos, pero solo 2 estudiantes sugieren que la retroalimentación incluya la corrección de aspectos pragmáticos.
- 4) Finalmente, la información suministrada por los estudiantes es importante, sin embargo, para tener una visión completa, también se debería tener en cuenta la información suministrada por los profesores que la mencionada encuesta no proporciona y la teoría.

En cuanto a los beneficios de esta investigación, ella llenaría el vacío relacionado con la retroalimentación escrita suministrada por los profesores del área de francés a los escritos de sus estudiantes, ya que ésta, hasta el momento, no ha sido objeto de un estudio.

Lo anterior beneficiaría a los profesores y estudiantes de FLE en particular y de cualquier nivel de L2 en general con una serie de estrategias puestas en marcha. Los profesores, al conocer esta investigación, podrían comprobar si la manera en que dan la retroalimentación es la más adecuada y realizar ajustes correspondientes para lograr que los estudiantes se sientan motivados por la retroalimentación para mejorar cada vez más su nivel de lengua.

Por otra parte, mi interés personal es lograr que mi investigación aporte a que la Licenciatura y, en especial, el área de francés mejoren cada día y se fortalezcan de tal manera que se presente un trabajo en equipo de parte de los estudiantes, docentes y directivos con el fin de formar futuros docentes con un excelente nivel de francés que sean reconocidos como tales por otras instituciones a nivel nacional y, por qué no, internacional.

Finalmente, esta investigación contribuiría a mi formación de futura Licenciada en Lenguas Modernas sobre la forma de dar retroalimentación para que mis futuros estudiantes mejoren su escritura. En otras palabras, teniendo en cuenta que estoy terminando mi pregrado, considero que a partir de esta investigación aprenderé bastante sobre la retroalimentación y la suministraré a mis estudiantes basándome en toda la teoría planteada con el fin de permitirles mejorar y aprender de los errores por medio de la retroalimentación.

1.2.2. Estado de la cuestión

Después de haber efectuado la revisión de los estudios relacionados con el tema de esta investigación, realizados en la Licenciatura en Lenguas Modernas, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas (Maestría en lingüística aplicada para la enseñanza del inglés), me di cuenta de que hasta el momento son pocos los estudios que hablan del tema del feedback o retroalimentación escrita que suministran los profesores en el proceso de enseñanza de una L2 en la habilidad de escritura. Encontré solo cuatro trabajos de grado, que presento a continuación, que me son de gran utilidad para tener una referencia y orientación en el desarrollo del presente estudio.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. BOGOTA, COLOMBIA.

Otero de Campuzano. I. E. (1996), *Hacia una retroalimentación efectiva en la habilidad de escritura en una lengua extranjera*, (trabajo de grado), Bogota, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

Problema de investigación

El propósito de esta investigación es establecer unos criterios claros que orienten la retroalimentación que da el profesor en los trabajos escritos del estudiante para que ésta se convierta en una herramienta útil dentro del proceso de desarrollo de la habilidad de escritura en una segunda lengua. Para justificar este objetivo, se plantean algunos hechos problemáticos como por ejemplo, observar que los estudiantes después de haber recibido la retroalimentación, cometen los mismos errores en las siguientes composiciones, es decir, la retroalimentación dada por el profesor no incide sobre las nuevas composiciones que escribe el estudiante. Entonces, es poco estimulante para el estudiante y profesor ver que, después de cumplir ciertas etapas en un proceso, se siguen cometiendo las mismas faltas como si la retroalimentación no tuviera ningún efecto. Ésta resulta ineficaz porque no es comprendida por los alumnos, no les dice mucho aparte de los errores de ortografía y el orden incorrecto de las palabras. Por otra parte, algunos estudiantes no se toman el trabajo de leer los comentarios que hace el profesor, simplemente los ignoran y no ven la importancia y ayuda que éstos brindan. De esta manera, la retroalimentación se convierte en un círculo donde el profesor invierte tiempo

proporcionando la retroalimentación que el aprendiz no tiene en cuenta porque ésta no indica lo que realmente se debe mejorar, o porque el estudiante la ignora. La pregunta de investigación planteada fue la siguiente: ¿Bajo cuales criterios debe darse la retroalimentación para que sea efectiva y contribuya al desarrollo de la habilidad de la escritura en una lengua extranjera?

Sujetos

La población estuvo conformada por 13 estudiantes del grupo 02 del nivel intermedio de los cursos de inglés que ofrece la Licenciatura en Lenguas Modernas, participaron 11 mujeres y 2 hombres.

Procedimiento de la investigación

En el segundo semestre de 1995, y antes de aplicar una retroalimentación, los estudiantes escribieron una composición que sirvió como diagnóstico para establecer el nivel del grupo. Se proporcionó la retroalimentación a estas composiciones sugiriendo un tipo diferente de retroalimentación con comentarios completos respecto al contenido, para dar oportunidad al estudiante de analizar y asimilar diferentes posibilidades de retroalimentación. Luego se aplicó un cuestionario que preguntaba: ¿Que significa para usted la retroalimentación?, ¿Cuál es el tipo de retroalimentación que ha recibido de sus profesores anteriores?, ¿Esta retroalimentación es clara para usted? Finalmente, se hizo un análisis de respuestas a este cuestionario para adoptar la alternativa de solución al problema y se concluyó que no existen unas pautas o criterios para proveer una retroalimentación que llene las expectativas y necesidades de los estudiantes para que se convierta en una herramienta pedagógica valiosa. Es por esto que, según la investigación, se debe seguir el modelo de la retroalimentación basada en los niveles cognitivo, afectivo y motor (Brown citado en Campuzano, 1996). El nivel cognitivo se concentra en el nivel de conocimiento acerca de la estructura de la lengua y de la jerarquización de las ideas en el párrafo, el nivel afectivo muestra la reacción del profesor y el reconocimiento que hace al trabajo del

estudiante y, finalmente, el motor da las herramientas y la oportunidad de reescribir la composición para que el aprendiz tome acciones sobre su producto.

Resultados y conclusiones.

Teniendo en cuenta el procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación, la retroalimentación que da el profesor hace que se construya conocimiento. A partir de la retroalimentación, se constituye la primera versión de un texto escrito y se genera una desestabilización en el sujeto que lo lleva a reflexionar y a abstraer de los comentarios y correcciones que recibe. También, el alumno asimila la retroalimentación y busca alternativas de solución a los problemas que identifica en la primera versión de los trabajos. Así mismo, la retroalimentación escrita se constituye en información (input) por cuanto es estímulo que sirve al aprendiz como modelo de las formas lingüísticas que él busca interiorizar. Por otra parte, los criterios que se deben tener en cuenta en el momento de dar la retroalimentación son varios. Para comenzar, se debe continuar con el uso del sistema de símbolos para corregir la gramática, el orden de las palabras, la puntuación, el vocabulario, etc. Así mismo, es muy importante que la retroalimentación sea explícita y debe ir más allá de simplemente señalar el error en cuanto al contenido del escrito para que el estudiante comprenda los comentarios y explicaciones puntuales expresadas en ideas o párrafos. Según Campuzano (1996), comunicar un mensaje con claridad da al aprendiz la posibilidad de analizar sus errores con el fin de manejar e interpretar la lengua que aprende. Proporcionar retroalimentación a los escritos de los estudiantes involucra a los profesores; es así que ellos deben tener en cuenta lo que Bartram y Walton (citado en Campuzano, 1996) afirman, la retroalimentación debe ser comprensible y oportuna para el estudiante. También, considerar que los errores son generalmente señal de aprendizaje y para llegar a escribir bien en una L2 es un proceso que toma mucho tiempo. Para terminar, se concluye que el papel de la dimensión afectiva durante el proceso de escritura es muy importante. Para los escritores, en este caso los estudiantes, es necesario recibir comentarios

positivos. Según las respuestas y opiniones de los alumnos, estos comentarios sirven de estímulo para hacer que las correcciones sean efectivas y para mejorar el próximo trabajo evitando los errores. Según Graham (citado en Campuzano, 1996) un profesor de lengua que se enfrenta a un estudiante con muchos problemas, debe encontrar la forma más adecuada para responder, debe buscar un balance entre ser muy comprensivo y muy exigente en la corrección para guiar el proceso de aprendizaje de la escritura.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. BOGOTA, COLOMBIA.

Delgadillo Arias, N. (1994), *Descripción general acerca de la forma como se da el feedback escrito en el área de escritura en los niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas*, (trabajo de grado), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

Problema de investigación

El objetivo del área de escritura de la Licenciatura es capacitar al alumno para que exprese sus ideas a través de composiciones que se caractericen por la unidad, la coherencia, la cohesión entre ideas, claridad, estilo, calidad en el uso de la gramática, vocabulario y mecánica entre otras. Para que dicho objetivo se pueda llevar a cabo, esta investigación se concentra en la descripción general acerca de cómo se da el feedback escrito en el área de escritura en los niveles de inglés de la Licenciatura y la contribución del mismo en el desarrollo de esta habilidad. Se busca demostrar que hay formas o tipos de feedback más efectivos que contribuyen al mejoramiento de la habilidad escrita. Para llevar a cabo esta investigación, se presentan algunos hechos problemáticos como por ejemplo, los maestros hacen marcaciones con símbolos o convenciones establecidas para corregir la escritura, luego escriben comentarios en las composiciones de los alumnos sin explicar la razón del error. Para la mayoría de los estudiantes no es claro el sistema de símbolos y no comprenden el feedback, consecuentemente no se motivan para entenderlo debido a que los comentarios muchas veces son

negativos y las composiciones están llenas de símbolos. También, se presenta el hecho de que los profesores emplean distintas formas de feedback, se basan en sus propios criterios y no mantienen lo que se sugiere como feedback teniendo en cuenta los símbolos, sino que se concentran en su propio estilo como por ejemplo, subrayar, hacer signos de interrogación etc. Otra forma de dar el feedback es señalar donde se ha cometido el error escribiendo la forma correcta o wh questions etc; y muy rara vez aparecen comentarios positivos sobre la calidad de ideas y organización.

La pregunta de investigación planteada fue la siguiente: ¿Dentro de las diferentes formas de feedback empleadas por los profesores, existen formas o tipos de feedback escrito que contribuyan más efectivamente para que el estudiante lleve a cabo el proceso de desarrollo de la habilidad para escribir de una manera exitosa?

Sujetos

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes de inglés de los niveles básico 1, básico 2, básico 3 y avanzado, junto con los docentes de cada curso de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana.

Procedimiento de la investigación

Se aplicó una encuesta a los estudiantes de cada grupo, se buscó identificar el tipo de actividades en las que se recibe el feedback y su efectividad. También, se buscó el área o áreas de la composición hacia las cuales se enfocaba el feedback, la forma cómo los alumnos incorporaban el feedback que recibían en las composiciones y se recolectaron algunas composiciones escritas por los alumnos y revisadas por los maestros. Con base en los resultados obtenidos se mostraron los tipos de feedback utilizados por los docentes frecuentemente. Finalmente, se presentaron las estrategias empleadas por los alumnos para incorporar el feedback que reciben.

Resultados y conclusiones

Por medio del análisis y con base en los resultados obtenidos, se pudo distinguir algunos lineamientos generales en cuanto a la forma cómo los maestros dan el feedback frecuentemente y la utilidad del mismo. Sin embargo, no se pudo establecer si dentro de las formas de dar el feedback, hay alguna que sea más efectiva en el desarrollo de la escritura. Lo anterior se debió a que no se hizo un seguimiento sistemático a las composiciones durante todo el semestre. Así mismo, se descubrió el grado de aceptación de los estudiantes hacia el feedback de los profesores con mayor grado de efectividad. Los estudiantes aceptan que se les escriban abreviaturas y luego del error su corrección, comentarios del uso correcto de la palabra y comentarios positivos. Estas 3 formas de feedback hacen que el maestro de más información que ayuda a reformular las ideas pero no repercuten en el mejor desempeño de los estudiantes. Finalmente, el feedback que dan se dirige a todas las áreas (contenido y forma) aunque no todas las formas de feedback fueron consideradas efectivas. Por esta razón, los alumnos incorporan el feedback preguntándoles a los compañeros o al profesor o lo reescriben teniendo en cuenta los comentarios del maestro porque no es posible determinar un modelo ideal de feedback escrito que asegure la efectividad del mismo.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. BOGOTA, COLOMBIA.

Jacobs, D. Mejía, O. (2003). *Reacción ante la retroalimentación en el desarrollo de la habilidad oral de estudiantes sobrevalorados en la clase de ingles*, (trabajo de grado), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

Problema de Investigación

En la última década, se han hecho estudios relacionados con el aprendizaje teniendo en cuenta el área cognitiva que se concentra en la inteligencia del coeficiente intelectual por ejemplo, las teorías, los conceptos, los hechos etc. De esta manera, la enseñanza dio gran importancia al aprendizaje de las ciencias, dejando a un lado el interés hacia la parte afectiva del estudiante. Un factor que

inflúa en la enseñanza cognitiva se refería a la organización de los salones de clase ya que no permitía que se generara una relación cercana entre el maestro y el estudiante siendo ésta muy importante. Partiendo de esta circunstancia, se tiene en cuenta la teoría de la inteligencia emocional que ayuda al mejoramiento del proceso de enseñanza porque se le da importancia a la tolerancia de si mismo y de los demás. De esta manera, el objetivo de esta investigación es establecer la percepción que tienen los estudiantes sobrevalorados del proceso de retroalimentación, y compararla con la percepción que sobre el mismo fenómeno, tienen en general, los grupos de estudiantes de segunda lengua (inglés) en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana teniendo en cuenta que la inteligencia emocional es crucial en el rendimiento académico y genera una interacción en el aula. Después de plantear la situación problemática, se presenta un interrogante y es, ¿Cómo califican y perciben los estudiantes de segunda lengua (inglés) la retroalimentación recibida de sus profesores y cuáles son las características específicas de la percepción que tienen los estudiantes sobrevalorados ante dicha retroalimentación?

Sujetos

La población que se tuvo en cuenta para esta investigación fueron 87 estudiantes de los Niveles Básico, Intermedio y Avanzado de Inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, a los que se dividió así: Nivel Básico, 13 estudiantes, Nivel Intermedio, 42 estudiantes, Nivel Avanzado, 32 estudiantes. Esta investigación fue de diseño exploratorio de tipo descriptivo utilizando como instrumentos una encuesta de autovaloración de tipo diferencial semántico, validada a través de jueces, y una encuesta de retroalimentación con una escala de Likert que midió el nivel de agrado y la frecuencia de uso.

Procedimiento de la investigación

Esta investigación se realizó en el segundo semestre de 2002; en ella, los estudiantes de todos los niveles respondieron unas encuestas. La primera

encuesta estaba relacionada con la autovaloración (percepción de si mismo) teniendo en cuenta lo académico y lo social. Después, se le pidió al estudiante que se calificara dentro del grupo de inglés para conocer la valoración que él mismo se daba a nivel personal y grupal. La segunda encuesta estaba relacionada con la retroalimentación recibida por los profesores dónde se analiza el nivel de agrado, la frecuencia de la retroalimentación recibida en inglés y las técnicas del profesor. La encuesta que mostraba el nivel de agrado se diseñó con 10 proposiciones para que el estudiante evaluara la retroalimentación del profesor, y en la de las técnicas se mostraron adjetivos para que comparara el tipo de feedback recibido. Finalmente, se hace el análisis respectivo a las encuestas aplicadas dónde se pretende dar solución al problema y analizar la percepción de la retroalimentación en la Licenciatura.

Resultados y conclusiones

Después de haber desarrollado esta investigación, se concluyó que las respuestas a la primera encuesta, relacionada con la autovaloración en el nivel básico, se caracteriza por que los estudiantes se consideran inteligentes, interesados, motivados y disciplinados en relación con ellos mismos, así mismo se consideraron inteligentes, responsables y participativos en la parte social. En el nivel intermedio, se caracterizaron más que todo por el ítem de inteligencia y responsabilidad y, en lo social, por ser inteligentes y disciplinados. Los puntajes más bajos en esta categoría fueron los comunicativas y de seguridad. Finalmente, en los cursos avanzados los resultados más significativos fueron los de inteligencia y responsabilidad. En cuanto a lo grupal, se destacó el ítem de la responsabilidad y lealtad. Después de haber presentado estos resultados, se analizan los resultados globales de la retroalimentación esperada y recibida. Para comenzar, en el ámbito educativo, se debe tener en cuenta la integración entre el aspecto cognitivo y afectivo de los estudiantes, ya que el ser humano no es sólo procesos intelectuales, es decir, inteligencia y pensamiento, sino también procesos emocionales, es decir, sentimiento, afecto, emoción, motivación, interés,

etc. De esta manera, se presenta una relación cercana entre el profesor y el estudiante donde el maestro analiza mejor la forma de suministrar la retroalimentación sin generar ofensas o malos entendidos en los estudiantes. También, es muy importante tener en cuenta nuestras propias valoraciones y las de los demás para lograr una aceptación e integración con la sociedad basándose en la teoría de la inteligencia emocional, sin importar las diferencias con los otros. La retroalimentación es muy útil en el aprendizaje de una lengua, según los resultados obtenidos en la presente investigación, permiten ver que el tipo de retroalimentación utilizado por los profesores del área de inglés es muy productivo porque primero, es muy variado, segundo, es un tipo de retroalimentación que los alumnos reciben, aceptan e incorporan de manera abierta y objetiva, en este caso algunos estudiantes sobrevalorados la percibieron de manera positiva y con buena actitud sin importar que tuvieran un alto nivel de conocimiento. Es muy importante que los profesores tengan en cuenta la autovalorización y de esta manera ayuden a los estudiantes a que se autovaloricen para que aprendan no solo lo cognitivo sino también lo afectivo y así acepten la retroalimentación. Se debe aclarar, que algunos estudiantes sobrevalorados no estaban de acuerdo con la retroalimentación pública debido a que muchas veces se pierde el respeto hacia el compañero y se genera un ambiente de competencia y también los gestos faciales de los profesores los incomodaban; muchos estudiantes preferían que la retroalimentación fuera puntual y con explicación del error para evitar la inseguridad.

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. BOGOTÁ,
COLOMBIA**

Triana, M. (2002), *Giving and receiving written feedback on academic writing: How students and teachers accomplish the task* (tesis de maestría), Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Master in Applied Linguistics to EFL.

Problema de investigación

El objetivo de esta investigación es describir los efectos del feedback y las percepciones de los estudiantes frente al feedback. Este trabajo surgió desde la experiencia personal de la autora como profesora de escritura en inglés de la Universidad Javeriana. Ella se preguntaba si la corrección de los escritos de los estudiantes debía concentrarse en la forma más que en el contenido, en el contenido más que en la forma, o en los dos. Teniendo en cuenta su experiencia, ella llegó a la conclusión de reevaluar e implementar algunos cambios en la manera de dar retroalimentación escrita para contribuir al proceso de escritura. El interés se basaba en buscar evidencias que hicieran los cambios en la retroalimentación para guiar mejor el aprendizaje del inglés. Basada en las dificultades que veía en sus grupos frente a los trabajos escritos como por ejemplo, los ensayos, exámenes escritos y ejercicios en clase, decidió realizar actividades para examinar la forma en que ella daba la retroalimentación y observar si los estudiantes leían, incorporaban y respondían a sus comentarios. Después de aplicar una encuesta, comprobó que los estudiantes no estaban satisfechos con los comentarios de los profesores en los escritos, sentían que su nivel de escritura era malo y por consiguiente esperaban que el profesor los ayudara a mejorar los problemas de escritura marcando el error y sugiriendo alguna solución al mismo. Por otro lado, la autora comprueba que existen diferentes actitudes frente a la retroalimentación de los profesores. Algunos estudiantes se preocupan por la cantidad de correcciones que tienen en los escritos, otros simplemente miran la nota que obtienen, otros preguntan el por qué de la calificación y pocos se preocupan por la cantidad de comentarios. Consecuentemente, la tendencia de incorporar el feedback no es muy utilizada porque los profesores no exigen la reescritura de la composición o simplemente porque no hay interés por utilizar el feedback como herramienta. Según la experiencia de la profesora, ella presenta curiosidad sobre la manera de mejorar la escritura de sus estudiantes, es por esto que se pregunta cuál es la mejor manera de responderles a los estudiantes. Le resultaba difícil y se preguntaba si sería

necesario evitar comentarios fuertes y negativos, sería suficiente presentar el feedback de manera directa e informativa o haciendo preguntas, o si se concentraba en la coherencia, cohesión, vocabulario, gramática, etc.

Después de conocer esta situación, se presenta el interrogante y es, ¿Cuál es el efecto del feedback escrito en las composiciones escritas proporcionado a un grupo de aprendices de una L2?

Sujetos

La población que se tuvo en cuenta para esta investigación presentaba características similares a las del grupo que fue seleccionado para comprobar la situación problemática. El grupo seleccionado fue de cuarto y último nivel de inglés conformado por 19 estudiantes. Asimismo, un profesor hizo parte de esta investigación. Esta investigación es presentada como un estudio de caso cualitativo.

Procedimiento

Como primer paso, la investigadora decidió hacer una encuesta que se dividía en dos partes al grupo de tercer nivel al que ella estaba enseñando durante 4 meses. Éste grupo tenía las mismas características del grupo de estudiantes con quien desarrollaría esta investigación. La primera parte de esta encuesta tenía el propósito de recolectar información sobre la actitud de los estudiantes frente a la escritura y la otra parte recolectar información sobre la actitud de los estudiantes frente a los comentarios hechos por los profesores a sus escritos. En el análisis se observó que la actitud frente a la escritura es buena, pero frente a los comentarios de los profesores se presenta insatisfacción cuando el estudiante ve que los comentarios no son nada útiles. Después de realizar esta encuesta, se decidió utilizar algunos recursos para recolectar la información como: análisis de composiciones, exámenes que revelan el feedback del profesor y la respuesta de los estudiantes. Por medio de estas composiciones se aprecia el desarrollo y nivel de cada estudiante. Otro recurso fueron las entrevistas con los estudiantes y con

el profesor que haría parte del segundo paso del desarrollo del trabajo. En este segundo paso, se tiene en cuenta lo que la profesora encargada utiliza como materiales para hacer que los alumnos escriban y pueda dar feedback a los estudiantes.

Resultados y conclusiones

Los resultados recolectados en las entrevistas de los estudiantes y la profesora encargada del grupo tienen en cuenta experiencias pasadas y se interpretan de la siguiente manera. Para comenzar, los estudiantes afirman que no tienen mucha experiencia con el feedback ya que en los 3 niveles anteriores no escribían mucho, las actividades que hacían no exigían secuencia en los escritos, pero en el último nivel tuvieron la primera experiencia con el feedback y consideran importante corregir los errores y sentirse más seguros en las composiciones de los exámenes. Aunque para ellos el feedback es útil, muchos se sorprendieron por la cantidad de errores que les corrigieron y se sintieron frustrados por ver todos esos errores; un estudiante sintió pereza y no se interesó por hacer las correcciones, pero después de que la profesora aclaró que las composiciones corregidas serían calificadas, se sintió seguro y las corrigió para tener mejores resultados en el escrito final. De la misma manera, algunos estudiantes manifestaron la necesidad de encontrar en el feedback claridad y explicaciones que ayudaran al estudiante a entender el por qué del error señalado, es decir comentarios específicos.

Ahora bien, se presentan los resultados sobre el tipo de feedback que la profesora proporciona a los estudiantes. Primero que todo, ella se concentra en la forma y no hace comentarios explícitos en las composiciones. En la mayoría de los casos utiliza el sistema de símbolos y abreviaturas. Para ella este sistema es más claro que simplemente subrayar el error. Finalmente, al finalizar el curso, no se ve un mejoramiento notorio en la escritura de los estudiantes, ellos continúan cometiendo los mismos errores, lo que significa que el feedback que proporciona el profesor no es evidente y no tiene mucho sentido. Muy seguramente el número de correcciones en las composiciones es indicador de progreso, entre menos

errores estén marcados, más seguros y motivados se sienten los estudiantes. En términos generales, la investigación sirvió para darle un reconocimiento al feedback recibido por la profesora debido a que era la primera vez que hacían un ejercicio detallado con la retroalimentación. Se puede interpretar que el efecto del feedback es constructivo, porque muchos estudiantes aprenden a valorar la retroalimentación que da el profesor. Finalmente, el feedback que dan los profesores se concentra en la forma y los estudiantes no muestran un mejoramiento notorio. Para ellos es mejor recibir comentarios como medio de diálogo y corrección para evitar los mismos errores en el futuro.

Ahora bien, después de haber presentado las investigaciones relacionadas con el tema de mi investigación, presentaré los aportes que una a una ellas me proporcionan para el desarrollo de esta investigación. Para comenzar, por medio de la primera investigación compruebo que es necesario que los maestros tengan en cuenta otros criterios en el momento de dar la retroalimentación sin necesidad de centrarse solamente en el aspecto cognitivo: el nivel afectivo, donde se conoce la reacción del profesor y el reconocimiento que hace al trabajo del estudiante, y el motor que da las herramientas y la oportunidad de reescribir la composición para que el aprendiz tome acciones sobre su producto. Los estudiantes pueden darle un mejor manejo a la retroalimentación y hacer que ésta se convierta en una herramienta útil durante el proceso de aprendizaje. Gracias a esta investigación también se demuestra que, si se tienen en cuenta esos niveles, los alumnos no solo aprenden a escribir de manera correcta, sino que aprenden a estructurar y a presentar de manera lógica y ordenada sus ideas en las otras habilidades, y se sienten a gusto cuando les escriben palabras que los hacen reflexionar acerca de sus escritos y no una crítica negativa que los hace dudar de sus capacidades. En cuanto a la segunda investigación que presenta la descripción del feedback que dan los maestros de inglés a sus alumnos, me aporta información sobre algunos lineamientos generales en cuanto a la forma cómo los maestros dan el feedback. Teniendo en cuenta que los maestros se basan en lo cognitivo para dar el

feedback, también se demuestra que, a pesar de la inconformidad y pocos avances o mejoramiento en la parte escrita de los niveles del área de inglés de la Licenciatura, los estudiantes están dispuestos a acomodarse a las alternativas que les son brindadas para lograr un mejoramiento de la lengua. En esta investigación es notorio que algunos profesores no se concentran en generar un buen feedback, ni tampoco un buen entendimiento, tal vez porque no ven el feedback como un material esencial no solo desde lo lingüístico, podría indagarse sobre qué más lleva un feedback para buscar soluciones a los errores cometidos por los estudiantes en la escritura. En la tercera investigación, el aporte más significativo es comprobar que la retroalimentación de parte de los profesores es muy útil e importante en todas las habilidades durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, sin importar el nivel de conocimiento de los estudiantes, es decir no importa si son sobrevalorados o no. Hablando de la percepción que los estudiantes tienen al recibir la retroalimentación, compruebo que no existe un mismo modelo para dar el feedback en ninguna habilidad. Finalmente, en la última investigación presentada, confirmo una vez más la importancia de la retroalimentación como ayuda útil y esencial en el proceso de aprendizaje de una L2 en este caso en la escritura. Gracias a esta investigación conozco y compruebo las percepciones de los estudiantes frente a la retroalimentación que proporcionan los profesores en los escritos y también la actitud de los profesores frente a la situación de afrontar una corrección.

Después de nombrar algunos aportes que estas investigaciones dan a este trabajo, considero importante justificar el mío teniendo en cuenta que ninguno de los anteriores resuelve mi interrogante. En cuanto a la primera investigación, ésta no resuelve mi interrogante porque no estoy buscando los criterios en los que se basan los profesores de inglés para suministrar la retroalimentación. En la segunda investigación no se pudo establecer si dentro de las formas de dar el feedback, hay alguna que sea más efectiva en el desarrollo de la escritura, pero en mi investigación se busca proporcionar sugerencias a los profesores teniendo

en cuenta algunos tipos y técnicas de retroalimentación que podrían ser efectivas. Ahora bien en el tercer trabajo, existen varios temas que son abordados como por ejemplo, la inteligencia emocional, la percepción del feedback en los estudiantes sobrevalorados y la autoestima. Por consiguiente no existe relación ni respuesta alguna frente a mi interrogante. Finalmente, en la última investigación se habla sobre la percepción de los estudiantes frente a la retroalimentación y algunas formas de retroalimentación que los profesores de inglés usan y consideran suficiente, pero no hay certitud si todos los profesores la suministran de la misma manera. Para terminar, estas investigaciones sirven como apoyo y punto de comparación para desarrollar mi investigación pero no me brindan información sobre cómo los profesores de francés suministran la retroalimentación ni tampoco cómo contribuyen al mejoramiento de la escritura de cada estudiante puesto que estas investigaciones se desarrollaron en el área de inglés, mientras que en el área de francés no se ha desarrollado ninguna investigación que hable directamente sobre el tema.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Describir la manera en que los profesores del área de francés suministran la retroalimentación escrita a los estudiantes de la Licenciatura en la habilidad de escritura.

2.2 Objetivos específicos

- Determinar si los profesores de francés señalaron todos los errores.
- Determinar si la retroalimentación suministrada es específica.
- Determinar qué competencias fueron objeto de la retroalimentación.
- Determinar si la retroalimentación suministrada tuvo en cuenta los buenos resultados de los estudiantes.
- Analizar si hay o no diferencia entre la retroalimentación suministrada por el mismo profesor a diferentes estudiantes.
- Predecir qué efectos tendrían en los estudiantes los tipos y técnicas de retroalimentación utilizados.

3. MARCO TEÓRICO

Los temas que se abordarán en el desarrollo del marco teórico están relacionados con la retroalimentación escrita que proporcionan los profesores de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Para comenzar, se presentará la definición del tema principal que es **la evaluación y sus cuatro etapas**. Seguidamente, se mostrará la etapa de **la intención** basada en las funciones de la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. De igual forma se considerará la segunda etapa llamada **la medida** en donde se abordan las categorías del error, las causas de los errores, el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el análisis de los errores. Así mismo, en este marco teórico se tendrá en cuenta la etapa de **la valoración** en donde se presentan las definiciones de la retroalimentación, la manera de proporcionarla, la actuación de los estudiantes frente a ésta, y la retroalimentación en la escritura, entre otros. Finalmente, se abordará la etapa de **la decisión** con las diferentes actividades de refuerzo, enriquecimiento, y complementarias dependiendo de las necesidades de cada estudiante.

3.1 LA EVALUACIÓN

Para Black (1995, p.260), las evaluaciones y las pruebas académicas son muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de ellas se refleja y refuerza el conocimiento aprendido en clase que permite a los alumnos ser activos, pensadores, responsables y comprometidos con cualquier actividad que involucre la evaluación. DES (citado en Black, 1995) expresa que la evaluación promueve y lidera el proceso de aprendizaje y establece los objetivos que los estudiantes deben alcanzar teniendo en cuenta sus propias necesidades. También, la evaluación facilita el diálogo entre todo el equipo docente para reforzar y fortalecer el currículo de cada institución. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que los docentes y estudiantes conozcamos su definición

para darle un valor significativo y convertirla en una herramienta indispensable para el mejoramiento del conocimiento.

El diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.90) define la evaluación como un procedimiento por medio del cual se reúne información sobre los aprendices, se dan opiniones sobre esa información y se toman decisiones sobre los pasos a seguir teniendo en cuenta la intención de evaluación inicial. Este procedimiento consta de cuatro etapas. La primera es llamada “la intención” que determina los objetivos de la evaluación y sus modalidades, es decir la elección de la medida y de tareas evaluativas que se les presentan a los alumnos para estimar su proficiencia en la lengua; los momentos de evaluación y los tipos de decisión que se tomarán. En la segunda etapa, llamada “medida” se reúne información obtenida por medio de observaciones, apreciaciones y resultados de la medida, así como por medio de la organización, el análisis y la interpretación de la información recogida con el fin de extraer significaciones pertinentes. La tercera etapa llamada “valoración” permite apreciar toda la información recogida y juzgar de la situación de un alumno en ciertos ámbitos de su desarrollo y de su proficiencia en la lengua teniendo en cuenta los objetivos y los objetos de la evaluación. Esta etapa permite igualmente determinar el valor de los instrumentos de medida utilizados o de las observaciones recogidas. Valorar es de alguna manera tomar posición a partir de un conjunto de informaciones que la intuición y la arbitrariedad no pueden proporcionar. Finalmente, la última etapa llamada “la decisión” tiene por objetivo, retroalimentar el recorrido posterior de los alumnos y la progresión de sus aprendizajes. Se pasaría a otra secuencia de aprendizaje si todos los alumnos lograron los aprendizajes propuestos o se realizarían diversas actividades para responder a las necesidades de los alumnos como por ejemplo actividades correctivas en función de las dificultades o debilidades de los alumnos que se encuentran por debajo del umbral mínimo de proficiencia; actividades de refuerzo para los alumnos que se encuentran en un nivel mínimo, actividades de

enriquecimiento para los alumnos que alcanzaron el nivel propuesto o actividades complementarias para los alumnos con una proficiencia óptima. En esta etapa también se establecen los logros y se concede la promoción a un nivel superior.

Ahora bien, después de haber presentado las cuatro etapas de la evaluación y su definición, es importante precisar que el desarrollo de este marco teórico se basará en el orden de las mismas. En primer lugar se abordará la etapa de “la intención” fundamentada en las tres funciones principales relacionadas con la evaluación. De igual forma, se considerará la etapa de “la medida” relacionada con la definición del error, tipos de errores y el análisis de los mismos. También, se tendrá en cuenta la etapa de “la valoración” en donde se considerará la retroalimentación y a los tipos de retroalimentación como medio de información para juzgar el desarrollo y mejoramiento de nivel de lengua de cada estudiante. Finalmente, la etapa de “la decisión” permitirá abordar las diferentes actividades de refuerzo, enriquecimiento, y complementarias dependiendo de las necesidades de cada estudiante.

3.1.1 La etapa de la intención: funciones de la evaluación.

Como se mencionó anteriormente, en la etapa de “la intención” se determinan los objetivos de la evaluación y, en función de ellos, se elige la modalidad de evaluación.

En relación con los objetivos, según Harmer (2001) es importante que los estudiantes sepan cómo y por qué son evaluados.

En cuanto a las funciones de la evaluación, se conocen sus tres grandes modalidades: la función diagnóstica (la fonction diagnostique), la función sumativa (la fonction sommative) y la función formativa (la fonction formative).

3.1.1.1 La función diagnóstica.

Según Veltcheff y Hilton (2003, p. 9), esta evaluación es aplicada al comienzo de un ciclo de aprendizaje es decir al comienzo de un año, de un semestre o de un período académico. Gracias a esta evaluación se puede verificar el conocimiento adquirido y ponerlo en práctica por parte de los aprendices. También permite pronosticar el progreso y las orientaciones de cada aprendiz. Finalmente, por medio de esta evaluación, el evaluador y los evaluados se conocen entre sí.

3.1.1.2 La función sumativa.

Según Veltcheff y Hilton (2003, p. 10), esta evaluación recoge los resultados de una completa secuencia de aprendizaje. Su objetivo es clasificar y seleccionar a los aprendices. El diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.91), describe esta evaluación de manera similar cuando dice que es un procedimiento cuyo objetivo es la emisión de un dictamen sobre el grado de dominio del conocimiento al final de un curso, de un ciclo o de un programa de estudios para clasificar y evaluar el progreso. Precisa sin embargo que la evaluación sumativa también permite verificar la eficiencia de un programa o un curso al término de un aprendizaje. Asimismo, el Marco de Referencia Europeo dice que esta evaluación “resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico, de hecho, gran parte de la evaluación es referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento” (2002, p.181).

En relación con la evaluación sumativa, Black (1995, p.269) opina que los diferentes modelos de evaluación que tienen los profesores influyen en la enseñanza, y muchas veces esta influencia no es tan efectiva como se cree. Normalmente, los estudiantes reciben evaluaciones de pruebas públicas al finalizar el bachillerato, estas pruebas pueden ser positivas o negativas dependiendo del resultado obtenido. Las pruebas externas presentan notoriamente limitaciones debido al tiempo y a la cantidad de preguntas. Es así,

que muchos estudiantes no logran alcanzar un buen resultado en ciertos temas o profundizaciones y, por consiguiente, el interés por mejorar dicha debilidad o aprender más acerca de la misma se pierde.

3.1.1.3 La función formativa

En relación con lo anteriormente dicho, según Black (1995, p.269) la evaluación formativa no presenta tantas limitaciones porque la información suministrada a los estudiantes tiene mejor calidad al generar utilidad para mejorar, a partir de los comentarios de los profesores. Durante esta evaluación, el rol del profesor es muy importante y de mucha responsabilidad. La evaluación formativa debe ser manejada internamente en los colegios, mientras que la sumativa puede ser manejada de manera externa e interna. La evaluación formativa presenta mayor influencia y ayuda a los estudiantes gracias a la aceptación y buena aplicación de ésta por parte de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, Veltcheff y Hilton opinan que esta evaluación “orienta al aprendiz, permite reconocer sus debilidades y fortalezas y le hace descubrir formas de mejorar” (2003, p. 9). También, sirve de apoyo al docente porque le permite revisar sus objetivos. Esta definición la comparte el equipo creador del diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.91) cuando dice que es un proceso de evaluación continua que guía al aprendiz en el proceso de su trabajo escolar, identifica sus dificultades para ayudarlo y le brinda los medios por los que él puede progresar. Esta función se orienta hacia una ayuda pedagógica inmediata y un seguimiento continuo para contribuir con una retroalimentación y una enseñanza correctiva eficaz. De la misma manera, esta evaluación es definida en el marco de referencia europeo como “el proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos”(2002, p.181). Según Bonniol y Vital (citado en

Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003) desde la parte cognitiva, “la evaluación debe dar el medio que permite evolucionar las representaciones del alumno, construir su conocimiento y optimizar sus estrategias de aprendizaje”. La evaluación formativa conduce a la auto evaluación, un agente de regulación, y desemboca en una tercera función, la evaluación diagnóstica, que exige una intervención individualizada y diferenciada (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.91).

Para concluir, es necesario que el profesor de una L2 conozca las diferentes funciones de la evaluación para aplicarlas en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos que los aprendices deben lograr.

3.1.2 La etapa de la medida: el concepto del error, algunas de sus causas, el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del profesor en el análisis de los errores

El diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.90) define la segunda etapa de la evaluación, “medida”, como la manera de reunir información por medio de observaciones, apreciaciones y resultados de la medida, así como por medio de la organización, el análisis y la interpretación de la información recogida con el fin de extraer significaciones pertinentes. Por lo tanto, es en esta etapa que considero se debe presentar las definiciones y tipos del error, algunas de sus causas, el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesor en el análisis de los errores.

3.1.2.1 Categorías del error

Varios autores presentan la clasificación del término “error” y sus definiciones que nos permiten comprender mejor el término desde diferentes puntos de vista.

Para comenzar, en el proceso de aprendizaje del ser humano es necesario, esencial y natural cometer errores; según Brown “en el aprendizaje de cualquier cosa, sea un deporte o una lengua existe un proceso en donde el éxito de dicha habilidad está relacionado con el beneficio de los errores y equivocaciones, siendo éstos los que permiten generar o producir una retroalimentación para lograr exitosamente la perfección en las metas deseadas” (2000, p.216). También para Lamy (1976, p.127) el error es un elemento dinámico en el aprendizaje del alumno que lo lleva hacia una expresión correcta. Igualmente, para Harmer (2001, p. 100) los errores son normales, naturales y esenciales ya que hacen parte del aprendizaje. Por otra parte, varios autores afirman que los errores no son los mismos, algunas veces, éstos son difíciles de corregir y otros permiten a los estudiantes detectarlos y auto corregirlos. Es por esto la importancia de determinar las categorías del término “error”. Estas categorías son el error y la equivocación. Richards y Platt, (citado en Jacobs y Mejia, 2003) definen el término error “al hablar y al escribir en una L2 o en una lengua extranjera como el uso del término lingüístico en forma tal que el hablante nativo de la lengua considera una falta en el aprendizaje”. También, Allwright y Bailey (citado en Jacobs y Mejia, 2003) lo definen como “una desviación sistemática del código aceptado, las formas lingüísticas o el contenido que difieren de las formas del hablante nativo”. Para Brown, (2000, p. 217) el error se relaciona con las dificultades que presenta un adulto o un aprendiz en el manejo de estructuras gramaticales. Asimismo dice Marquillo (2003, p.120) que el error pone de manifiesto el desconocimiento de la regla de funcionamiento y da, como ejemplo, la incapacidad del alumno de utilizar el plural irregular de “chaval” cuando desconoce esta regla. Por lo tanto, concluye el autor, en casos como éste los alumnos no pueden auto corregirse. Jaimes (citado en Brown, 2000) pone de manifiesto la misma afirmación cuando dice que “un error no puede ser auto corregido mientras que las equivocaciones sí cuando

son mostradas al aprendiz”. También para Harmer (2001, p.99) los errores no pueden ser corregidos por los aprendices porque éstos necesitan explicaciones.

Para la psicología cognitiva, el error es un medio para mostrar procesos mentales a los cuales no se tiene acceso directo. Según el psicólogo cognitivo Reason (citado en Marquillo, 2003) los errores toman un número limitado de formas. Además, el error es inseparable de la noción de intención que incluye la representación del objetivo propuesto y la de los medios necesarios para lograrlo. Reason (citado en Marquillo, 2003) atribuye al término "error" un estatus genérico que recubre "todos los casos donde una secuencia planificada de actividades mentales o físicas no logra los fines deseados y cuando estos fracasos no se deben al azar", así mismo, distingue entre fracasos de planificación y fracasos de ejecución. En su modelo genérico del error humano GEMS: *Generic Error-Modelling System* (citado en Marquillo,2003), plantea la diferencia entre tres tipos de errores relacionados con diferentes niveles de actividad humana: fallas y lapsus (tipo 1), que trataremos más adelante, errores basados en reglas (tipo 2) y errores basados en el conocimiento declarativo (tipo 3). Los errores basados en reglas hacen parte de procesos más elaborados de “alto nivel”, que implementan estrategias tales como la evaluación de la información disponible, la determinación de los objetivos y decisiones para alcanzar los objetivos propuestos. Una buena regla es una regla que ha sido útil en una situación particular pero que tendrá que acondicionarse en el caso de una excepción. Además, distingue entre los errores procedentes de una mala aplicación de buenas reglas y los errores procedentes de reglas falsas. Finalmente, los errores basados en el conocimiento declarativo están relacionados con la teoría de los esquemas cognitivos que son estructuras de organización cognitivas complejas.

En cuanto a la detección de los errores, Reason (citado en Marquillo 2003) señala que el error puede detectarse por tres mecanismos de base: por un procedimiento de autocontrol, por indicios del entorno o por un tercero. Al parecer de este autor,

este último mecanismo es la única forma de poner en evidencia algunos errores de diagnóstico en las situaciones complejas y muy estresantes.

En relación con lo anterior, Marquillo concluye que la posibilidad de una auto corrección es fuertemente cuestionada en el caso de los errores basados en reglas y en el conocimiento declarativo, y, por consiguiente, la intervención de un tercero resulta indispensable. Por otra parte, Marquillo (2003, p. 53) señala las correspondencias que se puede establecer entre los trabajos anteriormente mencionados y las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Fallas y lapsus, relacionados con los automatismos, nos remiten a errores debidos a diversas presiones como el estrés, la rapidez y la fatiga, por ejemplo, el olvido de las marcas del plural, acentos diacríticos sobre el "à" o el "où" que el productor del texto estará en capacidad de corregir él mismo. Los errores basados en reglas corresponderían a dificultades tales como las reglas de concordancia de los tiempos en las subordinadas o las variaciones morfológicas de algunos plurales irregulares. Finalmente, el último nivel se relacionaría con dificultades de orden textual o discursivo global como el uso de palabras para jerarquizar diferentes argumentos en un texto o del sistema temporal en un texto narrativo. Para Keh (1990, p. 296) éstos son los errores de "alto nivel" y están directamente relacionados con el desarrollo de ideas, la organización de cada texto y las ideas específicas y generales de los escritos.

Por último, Marquillo (2003, p. 118) recalca la importancia de saber que los errores basados en reglas y los que se basan en el conocimiento declarativo, errores de "alto nivel", podrán ser detectados únicamente con la ayuda del profesor.

A la segunda categoría pertenecen las equivocaciones que, para Brown, "se refieren a la ejecución de errores que son suposiciones hechas al azar o lapsus que llevan al fracaso del buen uso del sistema" (2000, p.217). Muchos nativos reconocen las equivocaciones y éstas no son resultado de problemas graves de conocimiento, al contrario son interrupciones e imperfecciones que suceden en el

momento de hablar. Las consecuencias y efectos de las equivocaciones no son tan graves, por consiguiente para Brown (2001, p.217) los aprendices tienen la capacidad de auto corregirlas cuando éstas son claramente señaladas. Estas equivocaciones, fallas y lapsus según Reson (citado en Marquillo 2003), conciernen a funcionamientos de rutina que, con frecuencia, son desviados por razones de falta de atención o, por el contrario, de atención excesiva. Por ejemplo, cuando una persona se dirige a un lugar en busca de algo específico y, distraída por un quehacer inesperado, regresa a su sitio de trabajo sin lo que necesitaba, es decir se le olvida el objeto que iba a recoger. Según Marquillo (2003, p.120), las equivocaciones o fallas y lapsus se deben a diversas presiones como estrés, rapidez o fatiga y se ven reflejados en el olvido de las marcas del plural, acentos diacríticos sobre el “à” o el “où” que el productor del texto está en capacidad de corregir él mismo. Para Keh (1990, p. 296) este tipo de errores son los que ella denomina errores mecánicos o de “bajo nivel” que la mayoría de los estudiantes puede encontrar.

Algunas veces es difícil diferenciar cuando un aprendiz comete errores o equivocaciones, por esto es importante determinar las características de cada uno. Para Brown (2000, p.217) por ejemplo, un error en inglés es la conjugación de las terceras personas y la escritura de las SS a los modales porque los estudiantes no tienen clara la diferencia entre modales y verbos. Igualmente, según Marquillo (2003, p.120), en francés es un error cuando se forma el plural de “cheval” como “chevals” porque el alumno ignora que se trata de un plural irregular. Estos dos ejemplos son características de error. También se puede diferenciar los errores de las equivocaciones en el momento de hablar cuando los aprendices se auto monitorean.

En conclusión y para efectos de este trabajo, es importante conocer las dos categorías del error para poder suministrar una buena retroalimentación. De lo expuesto arriba inferimos que los errores de "bajo nivel" ,(tipo 1) según Reason

(citado en Marquillo, 2003) se refieren, por ejemplo, a errores de ortografía o de morfosintaxis, ausencia de tildes, olvido de la marca del plural en el artículo, sustantivo o adjetivo que pueden ser corregidos por el aprendiz siempre y cuando se los señalen. Por otro lado, los errores basados en reglas (tipo 2) se refieren a errores de orden morfosintáctico, por ejemplo, las reglas de concordancia de los tiempos en las subordinadas o las variaciones morfológicas de algunos plurales irregulares que, según Marquillo (2003, p.120), los aprendices ignoran, y los errores de (tipo 3) se refieren a la dimensión pragmática de los escritos y por lo tanto los aprendices necesitan ayuda para corregirlos. Finalmente, para la descripción de la retroalimentación suministrada por los profesores de francés a estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas adoptaremos los tipos y características de los errores anteriormente mencionados. Sin embargo, tendremos cuidado en distinguir entre equivocación y error a nivel morfosintáctico (tipo 2) teniendo en cuenta el nivel en que se encuentra el estudiante.

3.1.2.2 Causas de los errores

Ahora bien, es importante presentar algunas causas de los errores. Según Harmer (2001, p.99) la primera causa es la interferencia de la lengua materna. Los estudiantes que aprenden el inglés como segunda lengua, frecuentemente presentan confusiones por la influencia, contacto y conocimiento de la L1. Los errores de confusión pueden ser notorios en los sonidos, la gramática debido al sistema de la L1 y el uso del lenguaje cuando las palabras son similares en la L1 pero tienen diferente significado. Éste autor da como ejemplo los franceses que aprenden inglés y la mayoría de veces tienen dificultad con el presente perfecto porque tienen un tiempo similar en francés, pero utilizado de diferente manera en inglés. También, nombra a los japoneses que presentan dificultad con el uso de los artículos porque ellos no tienen el mismo sistema de referencia que en inglés. Otros ejemplos de la confusión podrían ser los siguientes: la palabra librería en español es "bookstore" en inglés y no "library", o embarazada es "pregnant" y no "embarrassed".

Otra causa de los errores, para Harmer (2001, p.100) es el fenómeno de "sobregeneralizaciones", cuando el niño dice "Daddy went, they came", de manera correcta y de un momento a otro empieza a decir "Daddy goed, they comed" que está incorrecto. Lo que sucede es que los niños empiezan a sobregeneralizar una nueva regla sobre una que ha sido aprendida, y aparecen los errores. Por otra parte, según Lentin, (citado en Lamy 1976) el niño aprende por acumulaciones y diferenciaciones; por ejemplo, el niño puede usar la palabra "leche" para referirse a todos los líquidos antes de empezar a diferenciarlos. También, Lamy (1976, p. 121) cree que durante el aprendizaje de una L2, están presentes acumulaciones que él llama generalizaciones las cuales causan errores que preceden a diferenciaciones correctas. Por ejemplo:

Je n'ai vu rien.

Puede ser considerada similar a:

Je ne vois rien.

Je ne m'aperçois de rien

Je ne me suis aperçu de rien.

Je ne vois personne.

Je n'ai vu personne. (Lamy, 1976, p.121)

Otra causa de los errores, según Vigil y Oller (1976, p.281) es el fenómeno de fosilización y se da cuando los aprendices no reciben una retroalimentación cognitiva apropiada para corregir sus errores. Para Selinker (citado en Vigil y Oller, 1976) el término "fosilización" se refiere al proceso donde "temas lingüísticos, reglas y sub-temas se incorporan en el sistema gramatical de un aprendiz en el proceso de aprendizaje de una L2". De la misma manera, este autor afirma que en los niños este proceso de fosilización de ciertas reglas ocurre cuando la adquisición de una L2 no es simultánea con la adquisición de la primera lengua y cuando hay ausencia de compañeros nativos.

Conociendo el planteamiento de Selinker del término fosilización cabe destacar que Vigil y Oller no lo comparten. Los autores de este artículo se inclinan por el planteamiento de Richards (citado en Vigil y Oller, 1976) quien afirma que la fosilización se deriva de la pragmática, estructuras profundas y complejas y no de

la sintaxis. Basados en los planteamientos de Richards, los autores Vigil y Oller se preguntan ¿Cómo se fosilizan las estructuras fosilizables, cualquiera que sea su forma u origen? A lo largo del artículo tratan de resolver este interrogante y proponen que la fosilización se presenta cuando se generan combinaciones de las condiciones de feedback en los canales cognitivo y afectivo. Por ejemplo, la combinación del feedback positivo cognitivo y positivo afectivo o el feedback afectivo neutro y el cognitivo positivo hacen que el estudiante busque alternativas para mejorar y aumente el deseo de hacer nuevos intentos de corrección, sin embargo si el aprendiz está cometiendo graves errores en el uso gramatical con este tipo de feedback se corre el riesgo de fosilización de los mismos errores. Es así que se pueden fosilizar los errores en la fosilización de normas que forman las estructuras correctas de la pragmática que tiene en cuenta la función comunicativa dentro de la información cognitiva, permitiendo al ser humano interactuar y comunicarse con el objetivo de generar mensajes para conocerse mutuamente. También es necesario tener en cuenta la función expresiva que envuelve la parte afectiva, subjetiva o emocional.

Finalmente, Brown (2000, p. 216) presenta varias formas de describir el aprendizaje y desarrollo de una lengua dependiendo de la agilidad e interés de cada aprendiz. En el proceso de aprendizaje de una L2, se presentan diferentes variables que llevan a cometer errores y son manejadas de diferente forma. Es por esto que Corder (citado en Brown 2000) presenta cuatro pasos en donde el estudiante actúa y toma decisiones frente al error. Sin embargo, se debe aclarar que estos pasos no describen el desarrollo sistemático de una segunda lengua, pero sí presentan algunas características que permiten aclarar más el tema.

El primer paso se relaciona con los “errores al azar o pre sistemáticos” en donde, dice Corder (citado en Brown, 2000) que el aprendiz es poco consciente del orden sistemático de una clase, regla o tema en particular y adivina en el momento de hablar o escribir. El segundo, se llama “emergente” y se presenta cuando el aprendiz aprende inconsistencias lingüísticas en la producción de una segunda

lengua. Se puede decir que algunas estructuras gramaticales son enseñadas y aprendidas correctamente pero utilizadas de manera incorrecta; este fenómeno hace que la retroalimentación dada por otra persona no sea aceptada fácilmente. El tercer paso, según Corder (citado en Brown 2000), es “sistemático” en donde el aprendiz muestra consistencia e interés en la producción de una segunda lengua y es consciente de la importancia de las correcciones para buscar una solución a tiempo. Finalmente, se habla del último paso donde se presenta la “estabilización o paso post sistemático”, y el aprendiz presenta muy pocas equivocaciones, entonces, cada uno tiene la capacidad de auto corregirse. Entonces, la mayoría de los estudiantes cuando están en este paso y cometen equivocaciones, no esperan corrección ni retroalimentación de otras personas.

Concluimos a partir de lo anteriormente dicho, que algunas de las causas de los errores en el aprendizaje de una L2 son: la interferencia de la lengua materna y las (sobre) generalizaciones.

3.1.2.3 El rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Después de haber presentado los tipos de error y algunas de sus causas, procederé a presentar la información sobre el rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el diccionario de inglés Cambridge (citado en Harmer 2001) “enseñar significa dar a alguien conocimiento, instruir, o entrenar a una persona” mientras que en el diccionario Longman (citado en Harmer 2001) se dice que enseñar significa “mostrar a alguien como hacer algo o intercambiar ideas”. Pero ¿con qué definición se identifican los profesores? Muchas veces ellos se definen como actores, conductores o guardianes que observan el desarrollo y mejoramiento de los estudiantes durante un tiempo determinado.

Sin embargo, actualmente muchos profesores enfrentan un dilema y se preguntan si enseñar es transmitir conocimientos de los profesores a los estudiantes o crear

condiciones en donde de alguna manera los estudiantes aprenden por ellos mismos. La respuesta a este dilema sale de la influencia de la teoría humanística según la cual el estudiante es el centro de enseñanza y por lo tanto el proceso educativo se basa en la necesidad y experiencia de cada aprendiz. Dice Tudor (citado en Harmer 2001) que partiendo de las necesidades de cada estudiante, se debe diseñar el syllabus o plan en cada curso con el objetivo de buscar responsabilidades, tareas y resultados positivos en cada estudiante. Desde el punto de vista de Harmer “el profesor no es un transmisor de conocimiento, el controlador o la autoridad, al contrario es un facilitador con madurez, intuición y habilidades educativas que permiten ser un recurso para los estudiantes”(2001, p.57).

Según Harmer (2001, p. 58) el rol del profesor cambia dependiendo de la actividad que se esté realizando. El profesor se convierte en recurso, tutor y facilitador del estudiante, que genera un progreso y desarrollo individual de cada uno. Y más precisamente hablando, el profesor ejerce el rol de controlador, organizador, asesor, participante, recurso y observador. El autor comienza por nombrar el rol de controlador donde el profesor se encarga de controlar la clase por medio de las instrucciones, el tono de voz y el manejo de grupo. Dice Harmer que para los profesores que se consideran transmisores de conocimiento es agradable tener la imagen de controlador porque son recordados como pacientes y carismáticos con los estudiantes. En muchas instituciones el maestro debe tener en cuenta este rol ya que permite a los maestros controlar el proceso individual de aprendizaje de cada estudiante. En segundo lugar, el rol de organizador se considera según el mismo autor como uno de los más importantes porque permite a los estudiantes desarrollar diferentes actividades, es decir que gracias a la información y explicaciones del profesor, los estudiantes pueden entender instrucciones para realizar una actividad. Para los profesores es importante aprender a manejar este rol para que los estudiantes realicen correctamente las actividades propuestas y no pierdan tiempo. Según Harmer (2001, p 58) lo primero que se debe hacer en la

organización es que los estudiantes estén interesados, comprometidos y entusiasmados para cada actividad. Para que esto suceda, el maestro debe motivar o mostrar a los estudiantes qué tan interesante va a ser ésta. Después de que los estudiantes estén listos para la actividad, se les debe indicar el procedimiento o dar instrucciones que se deben tener en cuenta para desarrollar la misma. Luego se empieza con la actividad y los estudiantes deben saber qué tiempo tienen para desarrollarla. Finalmente, se suspende la actividad cuando los estudiantes han terminado. Partiendo del comportamiento e interés de los estudiantes, los profesores deben organizar una retroalimentación que es muy valiosa en el cierre de cada actividad, porque en ese momento se presenta una interacción y juicios sobre las ventajas y desventajas de cada una. El procedimiento mencionado se puede resumir como “*Compromiso – instrucción – inicio – retroalimentación*”.

Otro rol del profesor, según Harmer (2001, p. 59) es el de asesor; los estudiantes esperan de los profesores que éstos les indiquen cómo va el proceso de aprendizaje de una lengua. Los estudiantes deben saber cómo y por qué ellos son evaluados. El autor reitera que el profesor debe ser explícito en el momento de evaluar a los estudiantes para que ellos se concentren en algo específico. El profesor como asesor da retroalimentación y correcciones de varias maneras. Por esto, es muy importante que los profesores sepan que muchas veces las críticas, las bajas notas afectan el estado de ánimo de los estudiantes. Es por esto que los estudiantes esperan críticas constructivas para evitar ser juzgados. En el momento de ser asesores, los maestros deben ser sensibles a las reacciones de los estudiantes; si una nota es mala y no hay posibilidad de cambiarla, existen maneras de comunicarla para que sea aceptada y no ocasione sentimientos de frustración o desmotivación.

Otro rol del profesor según el mismo autor, es el de participante. Él debe saber que su rol no solo se basa en suministrar instrucciones, correcciones o

retroalimentación a los estudiantes, sino también el maestro debe intervenir y participar de manera activa en las actividades de los alumnos. En este rol, el profesor debe aprender a ser parte de la actividad y no manejar la actividad como organizador, es decir el profesor, en este caso es estudiante y debe lograr que los estudiantes y él sean parte del grupo dejando a un lado por un instante el rol de profesor.

Para Harmer (2001, p. 61), el profesor tiene también el rol de recurso que consiste en ser ayuda o guía para los estudiantes en un trabajo específico. Los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar cómo escribir o decir algo. Es aquí donde los profesores se convierten en recurso de nueva información y conocimiento para los estudiantes.

Otro rol del profesor es el de tutor, que se practica cuando los estudiantes tienen proyectos largos. El profesor trabaja con cada estudiante o con grupos pequeños con el fin de guiarlos en el trabajo. El profesor como tutor tiene una relación más cercana con los estudiantes y ellos se sienten apoyados, guiados y los resultados son positivos porque las tutorías son personalizadas. Finalmente, el último rol del profesor, según Harmer (2001, p.62) es el de observador. El objetivo de muchos profesores es observar el desempeño de cada estudiante en cada habilidad para dar una retroalimentación individual. Es muy importante que, cuando el profesor toma nota sobre el desempeño de cada estudiante, diferencie y separe lo que está bien y lo que está mal. Observar a los estudiantes siempre da a conocer que tan bien está el nivel o aprendizaje de cada uno. El rol del profesor como controlador, organizador y evaluador necesita observación, es por esto que el profesor debe realizar muchos roles simultáneamente para dar una retroalimentación o un reporte al final de cada sesión o actividad para ayudar o mostrar el desempeño de cada estudiante.

En relación con lo anterior y para efectos de la presente investigación, concluimos que el profesor, en calidad de asesor y observador, debe evaluar a los estudiantes y suministrarles retroalimentación.

3.1.2.4 Rol del profesor en el análisis de los errores

Después de haber presentado el rol de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, presentaré su rol en el campo que Marquillo llama “la interpretación del error” (2003, p.81), Brown “el análisis de los errores” (2000, p.216) y Lamy “la pedagogía del error” (1976, p.118) pero que tienen en común analizar los errores con el fin de buscar soluciones a los mismos.

Según Marquillo (2003, p. 82) el rol del profesor frente al análisis de los errores debe ser básicamente identificar y analizar los errores de cada aprendiz, así como tratar de encontrar su causa teniendo en cuenta tres aspectos que Reason (citado en Marquillo 2003) nombra así: la naturaleza de la tarea, las condiciones de realización y los mecanismos que rigen la actividad y especificidad del sujeto”. También según Marquillo (2003, p.83) es importante solicitar al aprendiz que explique el por qué de tal o tal forma para una toma de conciencia y para verificar su conocimiento. Luego el maestro debe pedirle al aprendiz una auto corrección cuando está en capacidad de realizarla, porque a veces el alumno tiene conciencia de haber cometido un error pero no sabe cómo corregirlo. El siguiente paso es de corrección, de reflexión y de ampliaciones pedagógicas utilizando modalidades diversificadas (profesor, aprendices, grupo, ejercicios, elaboraciones de micro reglas, etc). En este aparte trataremos solo el primer paso que debe realizar el profesor que consiste en identificar y analizar los errores, y posteriormente abordaremos los siguientes pasos.

En relación con este primer paso, Marquillo (2003, p. 118) señala la importancia de distinguir entre el conocimiento de una lengua y el saber hacer en el campo de la interpretación de los errores. Los formadores de futuros profesores de lengua

constatan regularmente que futuros docentes dominan muy bien la lengua que van a enseñar, pero están extremadamente desprovistos ante los errores; por una parte, no se dan cuenta de varios errores y, por otra, cuando los identifican, se limitan simplemente a señalarlos. Se corre entonces el riesgo de que sus estudiantes reproduzcan, en el futuro, el mismo comportamiento.

También para Brown (2000 p.220), el primer paso en el proceso de análisis de los errores es la identificación y descripción de los mismos o sea que cuando los estudiantes cometen errores y éstos pueden ser observados, analizados y clasificados se puede, entonces, hacer un estudio de estos errores por medio del análisis detallado del error. Dice Corder, (citado en Brown, 2000) que para eso hay modelos propuestos como guías para identificar los errores de una segunda lengua es decir ninguna oración dicha por los aprendices puede ser analizada por idiosincrasias. En este análisis, Brown, (2000, p.220) dice que se debe diferenciar entre errores evidentes y errores encubiertos para lograr una buena descripción. Los errores evidentes son poco comprensibles y gramaticalmente confusos; los errores encubiertos son gramaticalmente bien formados en una oración pero no son comprensibles sin el contexto de comunicación, por ejemplo, “I’m fine, thanks” está correcta en la parte gramatical, pero no es la respuesta a la pregunta “Who are you?”, entonces esto es un error encubierto. En caso de que se presenten los dos tipos de error se debe reconstruir la oración teniendo en cuenta la lógica del lenguaje y mostrar las diferencias entre ellos así sea por medio de la traducción a la lengua materna para mostrar el error. Brown (2000, p.222) presenta diferentes categorías del análisis del error que han sido identificadas en el aprendizaje de una segunda lengua:

1. Los errores se pueden identificar por orden, sustitución, omisión etc.
2. Se debe categorizar por niveles del lenguaje: ortografía, fonología, léxico, gramática, y discurso.
3. Se debe diferenciar los errores globales de los locales, donde los globales esconden la comunicación y el mensaje no puede ser entendido ni interpretado, y los errores locales permiten que se entiendan e interpreten los mensajes aunque se presenten errores mínimos en el segmento o estructura de la oración.
4. Finalmente, se debe tener en cuenta lo relacionado con el dominio y extensión en el análisis de errores. El dominio se relaciona con la clasificación de la unidad lingüística, debe existir

un orden para que el error no sea notorio y la extensión se relaciona con la clasificación de la unidad lingüística que debe ser borrada, reemplazada, reordenada para darle sentido a la oración. (Lenon, citado en Brown, 2000).

3.1.3 La etapa de la valoración: retroalimentación

La tercera etapa llamada “valoración” y definida por el diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.90) permite apreciar toda la información recogida y juzgar de la situación de un alumno en ciertos ámbitos de su desarrollo y de su proficiencia en la lengua teniendo en cuenta los objetivos y los objetos de la evaluación. Esta etapa permite igualmente determinar el valor de los instrumentos de medida utilizados o de las observaciones recogidas. Valorar es de alguna manera tomar posición a partir de un conjunto de informaciones que la intuición y la arbitrariedad no puede proporcionar. La posición tomada se refleja en la nota, si se trata de la evaluación sumativa, y a partir de la información reunida y valorada se suministra la retroalimentación. En esta etapa se presenta la retroalimentación: definiciones, funciones e importancia, el rol del profesor, motivación, proporcionar la retroalimentación, la actuación de los estudiantes frente a la retroalimentación, la competencia comunicativa de la lengua y la escritura y la retroalimentación en la escritura.

3.1.3.1 La retroalimentación: definiciones, funciones e importancia, el rol del profesor, motivación.

El diccionario de didáctica del francés lengua extranjera y segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.90) define la retroalimentación en el campo del aprendizaje de una lengua primera o extranjera como reacciones verbales y gestuales: correcciones, reformulaciones, repeticiones completas o parciales etc, de parte de los expertos: individuos, parientes, profesores u otros que tienen un conocimiento superior al del aprendiz. Esta retroalimentación parece facilitar la adquisición de la lengua.

Sin embargo, para Harmer (2001, p. 99) la retroalimentación no solo se concentra en corregir a los estudiantes, también, ofrece una evaluación e informe sobre qué tan bien hacen las cosas durante y después de un ejercicio de práctica.

Black (1995, p. 267) afirma que la evaluación en el aprendizaje es esencial para una mejor enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, el autor presenta dos principios que hacen parte del mejoramiento académico de cada estudiante. El primero “es entender que la retroalimentación es esencial para corregir malentendidos u omisiones que hacen al estudiante confundido, inseguro o incapaz; no recibirla es como viajar sin dirección o estar ciego (1995, p.269). El segundo principio sigue al primero, la retroalimentación no es algo extra, a lo que se debe estar atado para enseñar, pero sí es un diseño y alternativa que debe estar desde el principio del proceso de aprendizaje y permitir que con el paso del tiempo ésta trabaje naturalmente.

Para Malgorn, “el feedback es una manera de aprender más sobre nosotros mismos y sobre el efecto que nuestro comportamiento puede tener sobre el entorno. Es hablar de nosotros, de nuestras acciones, de cómo nos percibimos a nosotros mismos, hablar de los demás, del entorno, de la familia, de la clase, expresarse de todo esto libremente, pero no de cualquier manera” (2007, p.1). Por lo tanto, la retroalimentación debe proporcionarse y recibirse. Además, el mismo autor (2007, p.2) considera que la retroalimentación ofrece a la gente alternativas que estará en libertad de poner o no en práctica.

Según Malgorn (2007, p.1), la retroalimentación constructiva aumenta la conciencia de sí mismo, ofrece opciones y fomenta el desarrollo; mientras que la retroalimentación proporcionada sin reflexión, se vuelve destructiva, porque deja en quien la recibe un sentimiento negativo de sí mismo y no ofrece ninguna opción para poder utilizar sus conocimientos. También Harmer (2001, p.101), como ya lo mencionamos anteriormente, subraya la importancia de suministrar la

retroalimentación de manera constructiva para que no ocasione sentimientos de frustración o desmotivación y sea aceptada.

En relación con lo anterior, es importante detenernos en el tema de motivación que, según Harmer (2001, p.51) es esencial para el éxito y mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este autor define la motivación como “el manejo interno que empuja a una persona para hacer algo y lograrlo” (2001, p.51) y, según Brown (citado en Harmer 2001), “una visión cognitiva de motivación incluye factores como la necesidad del explorar, actividad, simulación y nuevo conocimiento”. De la misma manera, para William y Burden (citados en Harmer, 2001), la motivación es un estado de gusto cognitivo que influye en la toma de decisiones para actuar y mostrar resultados de esfuerzo y finalmente lograr metas.

Harmer (2001, p. 51) diferencia entre dos clases de motivación: extrínseca e intrínseca. La primera es causada por muchos factores externos como el interés de pasar un examen, la recompensa de dinero o la posibilidad y esperanza de futuros viajes. La segunda proviene del interés personal e individual de cada persona, por ejemplo el interés y deseo de aprender más para desempeñarse mejor en cualquier actividad.

La motivación del aprendizaje de inglés u otra lengua extranjera puede ser influenciada y afectada por muchos factores teniendo en cuenta que la sociedad hace parte del mundo y sentimientos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El primer factor, expresa Harmer, es “la sociedad donde vive el estudiante” (2001, p.52), por ejemplo en el colegio; fuera del salón de clases los estudiantes presentan actitudes frente al proceso de aprendizaje de una lengua dependiendo de la sociedad y la cultura de la que hacen parte. Muchas veces se presenta un gran interés por practicar la segunda lengua, esto es algo positivo, pero al mismo tiempo los estudiantes pueden tener actitudes que no son positivas

para el mejoramiento del aprendizaje. El segundo factor, según el mismo autor, “es la importancia de los demás” aparte de la cultura y el mundo que los rodea.

Las actitudes frente al aprendizaje de una segunda lengua pueden ser influenciadas por las personas muy cercanas a cada estudiante, por ejemplo el apoyo, críticas y aprobación recibida de parte de los padres de familia, hermanos y compañeros de clase. También, se presenta el factor del “profesor” porque las actitudes que presenta éste frente al aprendizaje de cada estudiante influyen considerablemente en las actitudes de los mismos para motivarlos con entusiasmo, interés o lo contrario. Finalmente, está el factor del método que los estudiantes y profesores tienen para aprender y enseñar una lengua. Según Harmer (2001, p.52) este método hace que se presente confianza para lograr éxito y mejoramiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

En el aprendizaje de una segunda lengua, es necesaria la motivación. Por esta razón los profesores tienen cierta responsabilidad al comenzar un curso de segunda lengua de motivar a los estudiantes, sin importar si ellos presentan motivación extrínseca, intrínseca o no presentan ningún interés. Lo importante es hacer que los estudiantes se motiven más desde el comienzo de cada curso para que el interés no sea el mismo, al contrario se incremente y los resultados sean notorios. La responsabilidad de los profesores de motivar a los estudiantes es muy importante, pero, para Allwright (citado en Harmer, 2001) no toda la motivación en los estudiantes es responsabilidad de los profesores; al final de cada curso son los propios estudiantes los que deciden a qué punto de motivación llegar. Sin embargo, hay tres áreas donde los profesores influyen en la motivación activa de los estudiantes: metas, el ambiente del aprendizaje y las clases interesantes. Las metas se relacionan con el interés y deseo de lograr objetivos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Los profesores deben aclarar las metas a alcanzar diferenciando entre las de largo y corto plazo. Según Harmer, las metas de largo plazo son “pasar un examen al finalizar el año o tener un mejor trabajo

en el futuro” (2001, p, 53). Las metas a corto plazo son, según Harmer, “la escritura de un ensayo, la habilidad de pasar un examen al final de cada semana” (2001, p.53). Estos dos tipos de metas motivan a los estudiantes porque al final cada estudiante reconoce cada logro realizado.

Por otra parte, en relación con el ambiente, la apariencia del salón de clases es muy importante para motivar a los estudiantes en su aprendizaje de una segunda lengua. Los maestros deben decorar el salón de manera atractiva para que el ambiente sea agradable y a los estudiantes les guste aprender más. Finalmente, las clases interesantes son imprescindibles, los maestros deben presentar a sus estudiantes variedad en el momento de llevar a cabo cada clase. Se deben presentar diferentes temas, variedad de ejercicios y materiales que permitan a los estudiantes aprender más.

A partir de lo anterior y en relación con el presente trabajo concluimos que, por una parte, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se debe suministrar la retroalimentación a los estudiantes y es al profesor a quien le corresponde este rol. Por otra parte, la retroalimentación suministrada no debe limitarse a las correcciones, debe ser constructiva y debe informar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje proporcionándoles medios del mejoramiento. Igualmente, el profesor debe permitir a los estudiantes reflexionar sobre su proceso. Si se hace de esta manera, seguramente los estudiantes estarán motivados para recibirla y utilizarla para avanzar en su proceso de aprendizaje.

3.1.3.2 Proporcionar la retroalimentación: tipos de retroalimentación

Comenzaré por presentar los aspectos generales que, según autores consultados, deben tenerse en cuenta en el momento de suministrar la retroalimentación para que ésta sea constructiva y por lo tanto efectiva.

Según Harmer (2001, p. 100), la retroalimentación puede ser explícita, cuando el profesor le dice o escribe al alumno “eso estuvo muy bien” o implícita, cuando en un ejercicio oral o escrito los maestros no dicen ni escriben ningún comentario o corrección a las producciones de los estudiantes, prefieren detectar los errores por ellos mismos evitando cualquier comentario y continuar con el ejercicio oral o escrito del otro estudiante. Por otra parte, según el mismo autor, (2001, p 100) la evaluación que da el maestro puede ser positiva o negativa y, por consiguiente, puede ser interpretada como elogio o crítica. Es por esto que los maestros deben promover el mejoramiento por medio de la motivación teniendo en cuenta los buenos y malos resultados. El autor sugiere que la evaluación sea manejada con sutileza debido al impacto de los elogios y críticas, ya que pueden ser recibidas de forma constructiva o negativa. Muchas veces las críticas, las bajas notas afectan el estado de ánimo de los estudiantes. Es por esto que los estudiantes esperan críticas constructivas para evitar ser juzgados. En el momento de ser asesores, los maestros deben ser sensibles a las reacciones de los estudiantes; si una nota es mala y no hay posibilidad de cambiarla, existen maneras de comunicarla para que sea aceptada y no ocasione sentimientos de frustración o desmotivación (Harmer, 2001, p.101).

Malgorn, (2006, p.1) sugiere comenzar por lo positivo porque la mayoría de la gente necesita que se les estimule diciéndoles lo que están haciendo bien. Así mismo, si se empieza por los aspectos positivos, se lograría que lo negativo sea escuchado, procesado y luego transformado con más facilidad. En el momento de suministrar la retroalimentación negativa, según Malgorn (2007 p.2), la persona que la está proporcionando no se debe contentar con criticar sino más bien debe sugerir que el otro hubiera podido tener una actuación diferente. Es decir, transformar la crítica en sugerencia positiva y proponer, si es posible, alternativas positivas a situaciones negativas. Vigil y Oller (1976, p. 282) también se refieren a la retroalimentación explícita que se da por medio de mensajes y a la retroalimentación cognitiva positiva y negativa. Agregan, sin embargo a estas dos

últimas otro tipo que es la retroalimentación neutral y distinguen entre el canal afectivo y cognitivo desde los cuales se suministra la retroalimentación positiva, negativa y neutral. Presentamos a continuación su propuesta. Según los autores (1976, p. 282), en la función comunicativa existen dos tipos de información que pueden ser transmitidas entre las fuentes y las audiencias. El primer tipo es información sobre la relación afectiva entre las fuentes y las audiencias. Los mensajes de tipo afectivo son demostrados con gestos, diferentes tonos de voz y movimientos, es decir se dan en elementos paralingüísticos. El segundo tipo es información cognitiva suministrada por medio de mensajes que cuentan experiencias, hechos, suposiciones y creencias es decir se dan elementos lingüísticos.

Es importante para nosotros conocer estos tipos de información en el proceso de fosilización para observar sus efectos. La manera de utilizar esta información puede ser oral o escrita partiendo de la retroalimentación individual o grupal, que permite a la audiencia conocer cómo son enviados y recibidos los mensajes. De esta manera, la retroalimentación se convierte en correctivo controlando el desarrollo y aprendizaje de una L2 y al mismo tiempo motivando al aprendiz a corregir los errores lingüísticos. Es importante saber que la retroalimentación que provee la fuente se concentra en cómo el mensaje es recibido por la audiencia y controla el desarrollo de la gramática del aprendiz, también se presenta el auto monitoreo, un factor importante en la fosilización de reglas. Si la retroalimentación correctiva por parte del aprendiz o el profesor desaparece, las reglas gramaticales tienden a fosilizarse. Por lo tanto, la retroalimentación correctiva se debe suministrar a tiempo para evitar la fosilización de los errores. Finalmente, es importante saber que la retroalimentación correctiva es un fenómeno bidireccional y multi nivel porque la fuente puede darlo a la audiencia y la audiencia puede recibirlo e interpretarlo.

Dentro del canal afectivo y cognitivo, existen tres tipos de feedback: el positivo, el negativo y el neutral. En el canal afectivo la variabilidad del negativo al positivo es continua, mientras que en el canal cognitivo las condiciones son más categóricas y lo podemos ver según Vigil y Oller (1976, p. 284) de esta manera:

	CANAL AFECTIVO	CANAL COGNITIVO
+ (positivo)	Me gusta (más de lo mismo)	Comprendo (el mensaje y la dirección son claras)
+_ (neutral)	Esperando (reacción no decidida)	Todavía procesando (no decidido)
- (negativo)	No me gusta. (intenta algo más)	No comprendo (el mensaje y la dirección no son claras)

El objetivo de estos tipos de retroalimentación es mostrar que en los dos canales la retroalimentación positiva pide output adicional e intenta incrementar el esfuerzo, la negativa pide otro tipo de output e intenta darle nueva dirección al esfuerzo, es decir buscar alternativas para encontrar soluciones, y la retroalimentación neutral permite que la audiencia decida la manera de mejorar o no, es decir es ambivalente.

Entendiendo estos canales y tipos de retroalimentación, es necesario conocer sus diferentes combinaciones. Para comenzar, Vigil y Oller (1976, p. 284) dicen que el cambio de una retroalimentación positiva hacia una retroalimentación neutra no esperada logra estabilizar las relaciones, una retroalimentación positiva continua podría producir una situación de escape a menos que se presente un cambio hacia una retroalimentación neutra. Cuando se presenta alternancia entre una retroalimentación positiva y negativa, el comportamiento humano muestra un desequilibrio emocional en sus reacciones afectando los sistemas cibernéticos. Por otro lado, cuando se recibe una retroalimentación neutra o positiva después de la negativa, se logra una estabilización de las relaciones.

Después de conocer las combinaciones con los diferentes tipos de feedback, se presentan algunos casos donde las combinaciones de las condiciones de feedback se presentan en los canales cognitivo y afectivo Vigil y Oller (1976, p. 285).

COMBINACIONES EN LOS CANALES AFECTIVO Y COGNITIVO

Numero de caso	Afectivo	cognitivo
1	+	+
2	+	-
3	+	+/-
4	-	+
5	-	-
6	-	+/-
7	+/-	+
8	+/-	-
9	+/-	+/-

CASO 1: Feedback + afectivo
Feedback + cognitivo

Se espera que el estudiante busque alternativas para mejorar y aumente el deseo de hacer nuevos intentos de corrección; sin embargo, si el aprendiz está cometiendo errores graves en el uso gramatical, con este tipo de feedback se corre el riesgo de fosilización de estos errores.

CASO 2: Feedback + afectivo: motiva a que se de más comunicación.

Feedback – cognitivo: señala algunos problemas en la comprensión o indica que se necesitan cambios en la forma de interpretar los mensajes. Según los autores, este caso genera inestabilidad en las emisiones y expresiones incorrectas y muy seguramente estimula al aprendiz a hacer modificaciones apropiadas; este caso es uno de los más interesantes desde el punto de vista pedagógico.

CASO 3: Feedback + afectivo

Feedback +- cognitivo

Este caso indica que se presenta un estado temporal con el canal cognitivo volviéndose éste positivo o negativo; se verá reflejado el caso 1 si el cambio se da en la dirección positiva, o se reflejará en el caso 2 si el cambio se da en la dirección negativa.

CASOS 4 AL 6: Feedback – afectivo

Feedback + cognitivo

El feedback – afectivo tiende a anular cualquier tipo de feedback suministrado en el canal cognitivo.

Con el feedback + cognitivo, se motiva al estudiante para que haga más esfuerzo dando como resultado una mejor comunicación, sin embargo, la probabilidad de futuros intentos de comunicación disminuye si el feedback cognitivo es +- o -.

La condición neutral +- de ambos canales es inestable, debido a su ambivalencia; el feedback cognitivo +- será interpretado como feedback en el canal afectivo. Si el feedback afectivo es +, el estudiante asumirá un feedback cognitivo +. Por el contrario, si el feedback afectivo es – también se asumirá un feedback cognitivo - .

CASOS 7 AL 9: Estos casos indican condiciones inestables

Feedback afectivo +- con feedback cognitivo + : se dará el caso 1.

Feedback afectivo +- con feedback cognitivo -: se dará el caso 5.

Feedback afectivo y cognitivo +- no dura por mucho tiempo y su interpretación es impredecible.

Dentro de los tipos de feedback, según Vigil y Oller (1976, p.288) es necesario conocer el feedback esperado e inesperado porque éstos generan cambios radicales en proceso de aprendizaje de una L2 y algunas reacciones en la audiencia. Cuando el feedback es esperado, una de las reacciones es seguir en el

proceso de aprendizaje para reforzar las debilidades comunicativas, pero cuando es inesperado en los dos canales, la idea es tratar de cambiar los mensajes de las correcciones para que sean aceptados y entendidos por la audiencia.

Las combinaciones del feedback esperado e inesperado en el canal afectivo y cognitivo producen algunas reacciones en la audiencia. Por ejemplo:

COMBINACIÓN 1: Tiene en cuenta al feedback esperado afectivo y cognitivo, el control de corrección seguirá y los mensajes serán recibidos por la audiencia como se espera, muy seguramente se generará el proceso de fosilización, pero el aprendizaje de una L2 tiene éxito porque los mensajes son comprendidos.

COMBINACION 2: Se relaciona con el feedback afectivo esperado y el feedback cognitivo inesperado. Si el feedback cognitivo es inesperadamente + se producirá un cambio y muy seguramente se modificará el mensaje para reforzar la emisión. Si el feedback cognitivo es inesperadamente -, si no hay entendimiento de parte de la audiencia, el objetivo es crear una forma cognitiva diferente que contribuya a los cambios gramaticales e informar que el mensaje anterior no tuvo éxito.

COMBINACION 3: Feedback afectivo inesperado y feedback cognitivo esperado, esta combinación permite que la audiencia se sorprenda recibiendo el feedback positivo y se presente el proceso de fosilización. Si el feedback es -, la fuente debe ser creativa para que la audiencia tenga una reacción positiva.

COMBINACION 4: Se presenta el caso donde se da el feedback afectivo y cognitivo inesperados. Si el feedback es inesperadamente positivo en los dos canales es posible que se termine el programa ejecutivo de control orden y signifique que el mensaje codificado sí sirvió. Si el feedback afectivo es inesperadamente + y el cognitivo es inesperadamente -, se intenta que el aprendiz corrija los errores teniendo en cuenta otras estructuras gramaticales para no usar

las mismas. Cuando el feedback afectivo inesperado es – y el cognitivo es inesperadamente + , el aprendiz utiliza las mismas estructuras gramaticales y muy seguramente no presentará más intentos de comunicación. Finalmente, si el feedback es inesperadamente – en los dos canales, seguramente no habrá más comunicación y la gramática se desestabilizará.

Concluyen Vigil y Oller (1976, p. 284), que cuando los estudiantes reciben un feedback cognitivo apropiado para corregir los errores, éstos no son fosilizados, pero de lo contrario se presentará el proceso de fosilización. En el proceso de enseñanza de una L2 es importante hacerles entender a los estudiantes que cometer errores es algo normal, pero que es necesario saber cuáles son estos errores y buscar la manera para corregirlos. Finalmente, mientras los mensajes afectivos comunicados a los estudiantes sean positivos, ejemplos frecuentes de feedback cognitivo negativo no es probable que hagan daño.

En el momento de suministrar la retroalimentación según Malgorn (2007, p.1) se debe ser específico, es decir, hablar de comportamientos precisos y, en la medida de lo posible, ilustrarlos con ejemplos. Las generalidades de tipo "has sido brillante" o "esto está mal" no proporcionan ninguna información útil sobre el saber y su aprendizaje si no están acompañados por razones que las generaron. También Harmer (2001) reitera que el profesor debe ser explícito en el momento de evaluar a los estudiantes para que ellos se concentren en algo específico.

Otro aspecto a tener en cuenta, según Malgorn (2007, p.1), es que la retroalimentación debe referirse solo a aspectos modificables por parte del receptor y no a aquellos que no dependen de él.

También es importante para Malgorn (2007, p.1) que quien proporciona la retroalimentación aprenda a decir al receptor lo que vio o entendió y el efecto que eso tuvo en él; en otras palabras, describir en vez de evaluar. Le corresponde al receptor hacer la evaluación.

Dice Malgorn (2007, p. 1) que es igualmente importante que quien proporciona el feedback reconozca su propia responsabilidad en el mismo. Empezarlo por "creo que..." en vez de "eres esto" o "eres aquello" es una manera de evitar que su interlocutor tenga la impresión de que esta opinión es universalmente compartida.

Finalmente, dice Malgorn, la retroalimentación que exige una transformación obligatoria o que impone una transformación del individuo o de su comportamiento de manera coercitiva, induce a quien la recibe a la resistencia. Ella impone moralmente, por lo tanto, reduce la impresión de libre albedrío. El feedback hábil ofrece a la gente alternativas que estará en libertad de poner o no en práctica.

Según Harmer (2001, p.100), la retroalimentación de los profesores se concentra en la corrección de los verbos, la pronunciación, la ortografía entre otros, olvidando que el contenido de lo que los estudiantes dicen o escriben es aún más importante. Por lo tanto, es necesario proporcionar la retroalimentación no solo en relación con la competencia lingüística sino también y más que todo con la competencia pragmática que es dónde los estudiantes tienen dificultades para corregirse y por lo tanto necesitan la ayuda de su profesor.

3.1.3.3 Actuación de los estudiantes frente a la retroalimentación

La actitud de los estudiantes frente a la retroalimentación, según Marquillo (2003, p. 118), se relaciona con la enorme expectativa de los aprendices frente a sus errores. Varios estudios han mostrado que las expectativas de los aprendices de una lengua extranjera o segunda lengua son más importantes que las de los nativos y están relacionadas más con los aspectos formales de la lengua. Sin embargo, advierte la autora que hay que ser prudente porque una atención precoz a los errores puede surtir efectos inhibidores.

Según Hyland, (1990, p.297) los estudiantes pueden ciertamente aprender de sus errores, pero mientras se espera que la notación cuidadosa beneficie a los estudiantes, parece ser que la retroalimentación en sí misma, antes de que los

estudiantes actúen en ella, es la que termina el ejercicio. La autora cita a Sullen, una estudiante, que comenta que muchas veces las notas son los únicos indicadores que los estudiantes leen, y debido al tiempo y la agenda tan apretada, son muy pocas las oportunidades que tienen para presentar el mismo trabajo escrito corregido. Para asegurar que la retroalimentación sea una herramienta efectiva en los programas de enseñanza, los profesores deben adoptar métodos de retroalimentación que animen a los estudiantes a entregar sus trabajos después de que han sido evaluados y persuadirlos de actuar en la retroalimentación entregada haciéndolos conscientes de su importancia y utilidad (Hyland, 1990, p. 279). De esta manera, según Hyland (1990, p. 285), el rol del profesor en la escritura no sería el último evento del proceso y la retroalimentación se volvería interactiva y, por lo tanto, efectiva porque animaría a los estudiantes a pensar sobre lo que han hecho y los ayudaría a mejorar en sus escritos.

Por su parte, Malgorn, (2007, p.1) dice que los receptores de la retroalimentación deben tener en cuenta algunos consejos que muy seguramente les servirán. Como primera medida, la persona que recibe la retroalimentación debe escucharla con paciencia en vez de rechazarla o discutirla inmediatamente. De la misma manera, lo mejor es no estar a la defensiva y se debe aprender a aceptar la opinión de los demás, así le resulte desagradable, porque si no lo hace, no progresaría.

3.1.3.4. La competencia comunicativa de la lengua y la escritura

Según el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas, (citado en Veltcheff y Hilton, 2003, p.24), la competencia comunicativa de la lengua está conformada por tres componentes, estos son:

- el componente lingüístico que incluye el saber y el saber hacer relacionados con el léxico, la fonética y la sintaxis;
- el componente sociológico que incluye los parámetros socioculturales basados en las normas sociales;

- el componente pragmático que trata la utilización funcional de los recursos de la lengua, las funciones lingüales y actos de habla, el dominio del discurso.

El Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (2002, p.107) presenta de manera más detallada el componente lingüístico, denominado las competencias lingüísticas entre las cuales se distinguen las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. A continuación presentamos someramente las competencias relacionadas con el proceso de la escritura.

La competencia léxica (p.108) se refiere al dominio del vocabulario y a la capacidad de su uso, y comprende elementos léxicos (expresiones hechas y clases abiertas de palabras) y elementos gramaticales (clases cerradas de palabras: artículos, demostrativos, pronombres personales, etc.).

La competencia gramatical (p.110) se refiere al dominio de los contenidos gramaticales y a la capacidad de su uso. Consta de dos partes: morfología (p.111, 112) - organización interna de las palabras - y sintaxis (p.112)- la organización de palabras en oraciones.

La competencia semántica se refiere al significado.

La competencia ortográfica (p.114) hace referencia al dominio de los símbolos y la capacidad de su producción, por ejemplo, y en relación con este trabajo, escribir correctamente las palabras y utilizar de manera apropiada los signos de puntuación.

La competencia sociolingüística (p.116) comprende el conocimiento y uso apropiado de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludo, formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones), las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto).

Las competencias pragmáticas (p.120) – discursiva, funcional, organizativa - hacen referencia al dominio, por parte del estudiante, de la organización, estructuración y orden de los mensajes, así como de su uso y secuenciación en función de reglas de interacción.

Por otra parte, las actividades de la lengua se ponen en práctica en siguientes formas (citado en Veltcheff y Hilton, 2003, p.25):

- la recepción: escuchar (comprensión oral), leer (comprensión escrita);
- la producción: participar en una conversación (expresión oral), expresarse oralmente en forma continua (expresión oral), escribir (expresión escrita);
- la interacción: durante intercambios entre dos personas o más la recepción y la producción se cruzan constantemente;
- la medición: en la realidad de los intercambios todos nosotros participamos en esta actividad porque traducimos, reformulamos, resumimos oralmente y por escrito para un tercero.

3.1.3.5 La retroalimentación en la escritura

Ahora bien, después de conocer la competencia comunicativa de la lengua es necesario concentrarnos en la expresión escrita con el objetivo de conocer algunas maneras de dar retroalimentación a los escritos de los estudiantes.

Flower, (citado en Keh, 1990), define la retroalimentación en la escritura como los comentarios, las preguntas y sugerencias que un lector le da a un escritor, de esta manera, el lector puede identificar los factores que confundieron al lector por falta de organización, información, desarrollo de ideas o tiempos verbales inapropiados. Según el mismo autor, la retroalimentación es “un elemento fundamental en el enfoque de la escritura” (1990, p. 294).

Dice Hyland (1990, p.279), que para los profesores entregar trabajos escritos a los estudiantes es una experiencia desalentadora por el número de errores que

ellos cometen. Sin embargo, según el autor, en el proceso de la escritura, la respuesta del profesor es esencial porque la notación diligente provee a los estudiantes de una idea de los criterios con los que sus trabajos son juzgados, e información útil que evita cometer los mismos errores en el futuro.

También, según Harmer (2001, p.110), la retroalimentación de los profesores ayuda a mejorar la habilidad de escritura y a tener éxito en el futuro. En el proceso de aprendizaje de la escritura, según Harmer “la retroalimentación escrita está diseñada no solo para evaluar, es para ayudar y enseñar” (2001, p. 112). La retroalimentación es una herramienta que mejora el nivel de lengua de los estudiantes, y evita los mismos errores en el futuro. La retroalimentación hace parte del proceso de aprendizaje, y los profesores no pierden tiempo, porque gracias a la retroalimentación, se producen cambios positivos y mejores resultados en la producción de escritos.

Ahora veamos diferentes métodos, enfoques o técnicas que recomiendan algunos autores para suministrar la retroalimentación a los escritos de los estudiantes.

a) Los comentarios: Harmer (2001, p.109.) dice que la retroalimentación de los profesores se concentra en la corrección de los verbos, la pronunciación, la ortografía entre otros, olvidando que el contenido de lo que los estudiantes dicen o escriben es aún más importante. Por lo tanto, el autor propone formas diferentes de evaluar los exámenes, escritos y pruebas académicas. Una de estas formas, para Harmer (2001, p.101), es por medio de los comentarios: “has escrito una composición muy interesante o el párrafo 2 es confuso porque la secuencia de eventos no es clara”. Se pueden escribir estos comentarios en la margen o utilizando símbolos. Por otra parte, según el autor, la forma de dar retroalimentación depende del trabajo que hayan realizado los estudiantes. Cuando los estudiantes desarrollan guías de los libros y tienen la respuesta mal, los maestros corrigen señalando la respuesta correcta para que los estudiantes

estudien. En los escritos que son más largos, como cuentos y ensayos, los profesores hacen una retroalimentación detallada, demostrando el interés por el contenido y trabajo de los estudiantes.

Keh (1990, p. 301) señala que, para la gran mayoría de los profesores de escritura, hacer comentarios en los escritos de los estudiantes causa cierta frustración y mucho tiempo para ser comprendidos y analizados por los mismos. Para evitar comentarios no efectivos e ineficientes la autora aconseja a los profesores comenzar por responder al escritor como un lector interesado por el texto. “El profesor tiene que comunicar en una voz humana distintiva, con un respeto sincero por el escritor como persona y un interés sincero por la mejora del escritor”, (Kehl, citado en, Keh 1990). Otra recomendación de la autora se refiere a la limitación de los comentarios a los problemas más notorios y fundamentales, sabiendo que los estudiantes no pueden corregir o poner atención a todos los comentarios del profesor en una sola vez. Es por esta razón, que los profesores deben distinguir entre los aspectos de bajo y alto nivel no solo en los trabajos finales, sino en cualquier ejercicio de escritura durante todo el semestre. Recordemos que los aspectos de bajo nivel se refieren a errores mecánicos, también llamados equivocaciones, que los estudiantes pueden corregir solos; mientras que para corregir aspectos de alto nivel como por ejemplo, según Keh, el desarrollo de ideas, la organización, y las ideas específicas y generales, los estudiantes necesitan ayuda del profesor. La misma autora dice que ella tiende a hacer comentarios desde tres puntos de vista.

- Leo como un lector interactuando con el escritor, con comentarios que responden al contenido como “buen punto” y “estoy de acuerdo”.
- El siguiente rol, es como el profesor de escritura pero aun manteniendo el rol de lector, mirando aspectos relacionados con los puntos de confusión o problemas en la lógica.
- El último rol es el de corregir la gramática. Estos comentarios son escritos con referencia a la gramática, dando una razón particular por la que la forma gramatical es incorrecta, por ejemplo un tiempo verbal. (Keh, 1990, p. 301)

Según la autora, estos tres roles son difíciles de separar en el momento de leer un trabajo escrito; ella se refiere a los aspectos de “alto nivel” para concentrarse en

los problemas generales o para señalar lo que el estudiante hizo bien. Ella recuerda muy bien los temas de cada lección y trata de evitar muchos comentarios y marcas excesivas. Después de escribir los comentarios en las márgenes, escribe un comentario cuantitativo para aclarar las debilidades y fortalezas de cada estudiante. Los estudiantes opinan que “los comentarios de una sola palabra ayudan menos que los comentarios que contienen más información” (Keh, 1990, p.301). Para ellos, los comentarios más eficientes son los que muestran los problemas específicos y proveen sugerencias, ejemplos y guías para revisión. Finalmente, la autora Keh (1990, p. 302) presenta una lista de recomendaciones para hacer comentarios efectivos y útiles que permitan puntualizar problemas específicos para explicar las causas y hacer sugerencias:

- Conectar los comentarios con los objetivos de la lección.
- Anotar las mejoras “bien” y razones del por qué.
- Referirse a problemas específicos con estrategias para su revisión.
- Escribir preguntas con suficiente información para que los estudiantes puedan responder.
- Escribir comentarios sumativos de fortalezas y debilidades.
- Hacer preguntas “honestas” como un lector a un escritor en vez de afirmaciones que asuman mucho sobre las intenciones del autor. (Keh 1990, p. 302)

También para Hyland (1990, p.279), los comentarios cuidadosos por parte de los profesores son cruciales en los escritos para notar un mejoramiento en los mismos, aunque para muchos profesores no es de mucho agrado proporcionar notaciones y correcciones en los escritos de sus estudiantes. El autor propone hacer comentarios en forma de grabaciones que, según él, es una técnica útil para animar a los estudiantes a responder a la retroalimentación, también es una alternativa diferente a la de utilizar comentarios en la margen de trabajos escritos de los estudiantes. Los comentarios grabados permiten al profesor dar observaciones detalladas, naturales e informativas aumentando la buena relación entre el estudiante y el profesor. Según el autor “En la cinta yo simplemente leo a través del papel y hablo sobre las fortalezas y debilidades. He utilizado esta técnica con estudiantes intermedios y avanzados y estoy fascinado con los resultados” (1990, p.283). Los estudiantes deben manejar un casete en blanco con su ensayo o algún ejercicio escrito largo, y al principio están desconcertados y

escépticos, pero con la novedad y buenos comentarios, muchos se interesan. “En la anotación, manejo la tinta roja al mínimo y escribo el número en la margen para indicar el lugar de la cinta. Cuando tengo algo que decir, simplemente numero el lugar en el trabajo, enciendo la máquina y hablo” (Hyland, 1990, p.283). El autor presenta un ejemplo así:

¿Eres claro con lo que quieres decir en el 6? Es una buena regla general mantener tu lenguaje simple y tus frases cortas para que tu mensaje sea claro. Trata de leer la frase de nuevo después de revisar la gramática y quitar las comas. Las últimas dos líneas no son claras y necesitas rescribirlas para separar las frases. (Hyland, 1990, p.283).

Para el autor, esta retroalimentación es más efectiva porque se responde puntualmente a cada error, en vez de leer el trabajo completamente y después grabar los comentarios. Esto es porque el escritor puede ver cómo alguien responde de hecho a su escritura, a medida que la desarrolla, donde las ideas se cruzan, y aparece la confusión. (1990, p.283) Los estudiantes obtienen una retroalimentación más útil porque la grabación es más personal que los escritos. “Encuentro que menciono cosas que no diría, si tuviera que escribir” (Hyland, 1990, p.284). El profesor se vuelve más conversacional y discursivo, parece menos frío que en unas pocas líneas de tinta roja. Los estudiantes pueden reforzar la habilidad de escritura por medio de la escucha que es un factor motivador para el progreso de los estudiantes. Para el profesor esta técnica es muy útil debido al poco tiempo que se gasta haciendo comentarios hablados, además con los comentarios escritos en una margen se presenta cierta distracción en la lectura, mientras que con el cassette se focaliza la concentración y el profesor da una mayor atención al estudiante. Los resultados con esta técnica son notorios y muy positivos porque se da un reconocimiento de agradecimiento por parte del estudiante al profesor. Los comentarios grabados, para los estudiantes, son más claros que los escritos, por consiguiente ellos se sienten más motivados para leer y revisar cada comentario.

b) Los reportes: Otra forma útil de retroalimentación, según Harmer (2001, p.102), son los reportes que informan del alto o bajo rendimiento de cada estudiante teniendo en cuenta un balance entre el feedback positivo y negativo y de esta manera dan a conocer las fortalezas y debilidades de cada estudiante.

Consideramos que la propuesta de Veltcheff y Hilton (2003, p 105, 106) se enmarca dentro de este método. Dicen los autores que la evaluación de la producción escrita se basa esencialmente en la evaluación de la capacidad de utilización del léxico, de la morfosintaxis, de la ortografía y de la coherencia y cohesión textuales. Los autores (2003, p. 101) presentan su propuesta de evaluación teniendo en cuenta también los buenos resultados de los aprendices porque, según ellos, si, durante la corrección de los escritos se refiere únicamente a los errores cometidos que son, además, de distinta naturaleza, muy probablemente este proceder desmotivará a los aprendices. Su propuesta consiste en llenar una tabla según los criterios arriba mencionados; subrayar los logros y escribir entre paréntesis los errores cometidos. Esto permite hacer una reflexión no solo en torno a los errores, sino también sobre los logros.

Propuesta de una tabla evaluativa: (Veltcheff, y Hilton , 2003, p 106)

	Niveau du cadre Europeen	Critère : Lexique	Critère: Syntaxe et morphosyntaxe	Critère: orthographe	Critère: Cohérence textuelle
Copie A	B1	(Mon sujet principal) <u>J'ai déjà fait plusieurs stages</u>	(J'espère d'y pouvoir) <u>Ce que j'ai fait</u>	(Je fait du théâtre) <u>où je fais mes études</u>	(pour six ans) <u>Je n'en ai pas le temps</u>

c) Códigos de corrección: Para Hyland (1990, p. 279), como ya lo vimos antes, es esencial que los profesores corrijan a sus estudiantes, sin embargo una respuesta correcta escrita por el profesor no ofrecería estimulación para una mejora futura. Por lo tanto, el profesor debe buscar formas de indicar los errores sin corregirlos él mismo. Por otra parte, según el autor cuando se corrigen los trabajos escritos, es muy importante decidir la cantidad de correcciones que se va a dar porque “muchas

tinta roja es obviamente descorazonadora” (1990, p. 279). Dice Hyland (1990, p.279) que entregar trabajos escritos a los estudiantes muchas veces es una experiencia desalentadora por el número de errores que ellos cometen. En este caso, es preferible corregir principalmente los errores en función de los objetivos del ejercicio. Sin embargo, el profesor debe saber, para poder informar al alumno, para qué errores él adopta un grado de aceptación “cero”. Este grado será por supuesto, variable en función de la especificidad y los objetivos del currículo.

Entonces, se debe reducir los efectos negativos de indicar los errores, sin reducir el beneficio de una corrección consciente. Uno de los métodos utilizados para lograr esto es el uso de una taquigrafía de “códigos de corrección” en los márgenes o sobre el error que indican su origen, con el fin de guiar a los estudiantes hacia sus errores. Los profesores han adoptado símbolos como: “T – tense (tiempo), Sp – spelling (deletreo), WO – word order (orden de palabras), R – referencia no clara” Hyland (1990, p. 280). Este enfoque es un paso hacia la notación mínima.

Gracias a esta técnica, los estudiantes identifican los errores, pero no es posible categorizar la desviación exactamente. Este es un sistema limitado que confunde al estudiante, debido a la poca información correctiva que se debe presentar en un trabajo escrito. El método de corrección mínima que propone Hyland, incluso suministra menos información a los estudiantes sobre sus errores, Según el autor “quita la ayuda dada al indicar el tipo de error y exactamente donde éste ocurre, no se subraya nada y ningún símbolo es utilizado para indicar a los estudiantes la dirección correcta” (1990, p. 280)

Esta técnica propone que los errores superficiales deben indicarse solo con una cruz en el margen junto a la línea en la que se produjo el error, la suma de estas cruces se incorpora en un libro de registro y el trabajo es devuelto con comentarios a los estudiantes. Después de esto, Haswell, (citado en Hyland 1990) afirma que los estudiantes tienen la oportunidad de identificar los errores y de corregirlos antes de entregar el trabajo para una nueva evaluación por parte del profesor.

Después de practicar esta técnica, se afirma que los trabajos son buenos como ejercicio corto en el salón de clase porque se promueve un trabajo en parejas y equipo. Este ejercicio es importante porque motiva a los estudiantes ya que reciben una respuesta inmediata. Finalmente, cuando los estudiantes devuelven los trabajos, el profesor revisa la mayor cantidad en un corto lapso, revisando que todos los errores hayan sido corregidos y que no haya nuevos antes de entregar los trabajos a los estudiantes. Esta técnica, presenta algunas ventajas que, según Hyland, son de gran utilidad para los estudiantes. Para los estudiantes es agradable saber que encontrar los propios errores está dentro de sus capacidades y por consiguiente esta técnica tiene un alto promedio de éxito debido a su resultado. Para el autor “los estudiantes están en la capacidad de corregir hasta tres cuartos de sus errores y la experiencia parece ayudarlos a evitar los mismos problemas más adelante” (1990, p. 281). Teniendo en cuenta que los estudiantes son activos en la corrección de sus errores, se observan ventajas notorias en la edición de los borradores y el resultado final es una mayor sensibilidad a todos los errores lingüísticos y por supuesto una notoria mejora en futuros escritos. Esta técnica permite a los estudiantes revelar las reglas que se habían entendido mal, indicando correcciones a los errores mecánicos para asistir al estudiante en la auto corrección por medio de sugerencias e indicaciones, logrando que el estudiante trabaje más. Finalmente, el autor afirma que esta técnica evita la tinta roja y el sentimiento descorazonador en los estudiantes por la cantidad de comentarios marginales. Según él, la corrección de los errores solo mejora la habilidad de los aprendices de L2 si se corrigen selectivamente (Hyland, 1990, p.285).

Por otra parte, dice el autor que no es necesario ser ecuánimes en cuanto al número de errores que se deben corregir, eso depende de cada profesor. La efectividad de este tipo de retroalimentación depende de la simplicidad y claridad, que, en consecuencia, limita el nivel de problemas de escritura. Las dificultades como la sintaxis, el léxico, el deletreo, la puntuación y la cohesión entre otras,

pueden ser fácilmente indicadas por el profesor y reconocidas por el estudiante; se corre, sin embargo, el riesgo de que ellos no identifiquen defectos lógicos o imperfecciones sutiles con una cruz en la margen y no profundicen en la estructura retórica y los aspectos comunicativos y de expresión.

En relación con el uso de los códigos de corrección, Veltcheff, C, y Hilton S. (2003, p.112) presentan un ejemplo de un ejercicio de escritura, dentro de la evaluación formativa, donde las primeras correcciones han sido realizadas por el aprendiz antes de entregar el escrito al maestro así:

Mariette Roger
Le 26 juin 2000
Luxembourg, 8^h 30^{min}

Chère
Fabienne

Salut ! Ça va ? Mon, je vais bien.
Je t'ai écrit une lettre, ^{qui est-ce que} ce que je fais dans mon travail.
Aujourd'hui, je me réveille à 6:00 heures. À la temps de ^{dans l'écrit} 6:20-6:45 heures, je suis occupée ~~les~~ des enfants.
Mon train a été à 7:00 heures et ~~mon~~ la conférence dans mon travail a été ~~de~~ 8:00-9:55 heures, après j'ai été 9:55-10:55 mon pause café. De 10:15-12:15 heures j'ai fait des factures, et commander ~~pour~~ mes ~~clients~~ ^{pour} clients. Maintenant c'est 12:00 heures et je t'écris une lettre. À 12:15 heures je veux ~~faire~~ déjeuner, mais je ne veux pas manger trop, parce que je m'occupe ^{sur} régime. Je mange par exemple des painons, légumes, salades, ... 13:30-15:45 je vais mettre la lettre à la poste et ~~je~~ je vais t'appeler ^{petite} au plus tôt ~~mon~~ ^{petite} souvenir ! À 16:00 heures je vais être à la maison et à 17:30 je vais regarder la télévision, ~~mon~~ mon film préféré - Scream 3 - Après, je vais cuisiner pour ~~mes~~ ~~enfants~~ ^{et} à 18:00 ~~est~~ ^{je suis} en fin. Je dîne avec ma famille.
Fabienne, je t'invite à venir visiter le Luxembourg.
Je suis maintenant heureuse ! Tu aussi ?
Bonne nuit
Mariette Roger

J'attends ton lettre.

A partir de este escrito y su corrección por parte del aprendiz, los autores proponen el modelo de una corrección detallada del mismo texto (2003, p.113):

le 26 juin 2000
Luxembourg, 3 juillet 2000

Mariette Roger

Chère ~~Fabrice~~ ^{Chère} Fabrice

1) Salut! Ça va? Moi, je vais bien.
 2) Je t'ai écrit une lettre ^{qui est là} ~~ce que je~~ ~~plus~~ dans mon travail.
 3) A la fois, je me réveille à 6:00 heures. A la temps ^{de} ~~de~~ dans l'indé
 4) 6:00-6:45 heures, je ^{me} ~~me~~ ~~occupe~~ des des enfants.
 5) Mon train a été à 7:00 heures ~~mon~~ la conférence
 6) dans mon travail a été de 8:00-9:55 heures, après
 7) j'ai été 9:55-10:55 ~~mon~~ pause café. De 10:15
 8) 10:15 heures j'ai fait des factures, et commandes
 9) ~~pour~~ mes ~~clients~~ ^{pour} clients. Maintenant c'est 12:00
 10) heures et je t'ai écrit une lettre. À 12:15 heures je
 11) veux ~~faire~~ déjeuner, mais je ne veux pas manger trop,
 12) parce que je ~~me~~ ^{fais} un régime. Je mange par exemple
 13) des poireaux, légumes, salades, ... 13:30-15:45 ^{heure} je
 14) vais mettre la lettre à la poste et ~~je~~ ^{je} vais téléphoner
 15) avec ton ^{petite} ~~mon~~ ~~soeur~~ ^{soeur}! À 16:00 heures je ~~vais~~ ^{sois} être
 16) à la maison et à 17:30 je vais regarder la ~~le~~ ^{le} ~~émission~~
 17) ~~de~~ mon film préféré - Scream 3. Après, je vais cuisiner
 18) pour ~~mes~~ ~~enfants~~ ^{et} ~~à~~ 18:00 ~~est~~ ^{est} ~~un~~ ^{un} ~~film~~
 19) Le dîner avec ~~à~~ ma famille.
 20) Fabrice, je t'invite à venir visiter le Luxembourg.
 21) Je suis maintenant heureuse! Tu aussi?
 22) ^{bonnes} ~~bonnes~~ ^{brises} ~~brises~~ Mariette Roger
 23) J'attends ~~ton~~ ^{ton} lettre.
 24)
 25)
 26)
 27)
 28)
 29)
 30)
 31)
 32)
 33)
 34)
 35)

Inicialmente, los autores decidieron señalar los errores y equivocaciones en:

- morfosintaxis (5, 9, 15, 20, 21, 23, 24, 28, 29);

- léxico y registro de lengua (6, 30, 32);
- ortografía (4, 7, 12, 19, 22, 25, 26, 35);
- legibilidad (presentación del escrito): 3 (nuevo párrafo) , 8, 10, 11, 18 (nuevo párrafo), 27 (nuevo párrafo), 34 (presentación);
- coherencia y cohesión, adecuación enunciativa en relación con la situación propuesta (1, 2, 13, 14, 16, 17, 31, 33).

Sin embargo, dicen los autores (2003, p. 114, 115), que en la perspectiva de una visión eficaz del sistema del error del aprendiz parece sensato no corregir todos los errores de una sola vez porque esto desmotiva al aprendiz. Por lo tanto, después de un análisis global de los errores del escrito en cuestión, se reducen los criterios presentados anteriormente y se deja solo la legibilidad, la morfosintaxis y la coherencia. Un enfoque complementario al escrito mencionado consiste en determinar el nivel del aprendiz a partir de sus correcciones. Durante este trabajo el hecho de concentrarse sólo en algunos criterios permite establecer el diálogo con el aprendiz y llevarlo a concentrarse sobre ellos. Otra manera diferente de acercarse al escrito consiste en identificar los logros que corresponden al nivel que se está evaluando. Finalmente, los autores insisten sobre la importancia del análisis de los errores por parte del evaluador, independientemente del enfoque seleccionado. Según ellos, las categorías que se usan comúnmente a veces no son bien determinadas y por lo tanto no permiten analizar correctamente el error y proponer maneras de corregirlo.

También Harmer (2001, p.111) se refiere a esta técnica según la cual se presentan códigos en los márgenes, que son símbolos que utilizan los profesores para mostrar el error y hacer que los estudiantes los reconozcan y sepan de qué tipo de error se trata. Estos símbolos se concentran en el orden de las palabras “WF”, la ortografía “SP”, tiempos verbales “V” etc.

símbolo	significado	Ejemplo
S	Spelling “ortografía”	I recieved jour setter. S S I received your letter
W.O	Word order “orden de las palabras”	We know well this city. WO Always I am happy here. WO
T	Wrong Tense “Tiempo incorrecto”	T If he will come, it will be too late
C	Concord. “sujeto y verbo no coinciden”	The news are bad today. C

d) Calificaciones: Otra forma de dar retroalimentación es por medio de las calificaciones. Según Harmer (2001, p.101), cuando el trabajo de los estudiantes es calificado, ellos siempre están pendientes de la nota obtenida. Cuando los estudiantes reciben notas altas, ellos se sienten motivados para continuar muy bien en el proceso de aprendizaje. Las notas bajas pueden ser descorazonadoras. Por esto es importante que los estudiantes tengan conocimiento previo sobre lo que se les evalúa y en qué se basa la evaluación. De igual forma, Harmer, (2001, p.101) considera que cuando los maestros evalúan un ejercicio de tarea basado en respuesta múltiple, o en ejercicios controlados, es fácil que los estudiantes sepan cómo y por qué obtuvieron dicha nota; sin embargo esto es más difícil cuando se proporciona una nota en ejercicios donde los estudiantes tienen que producir textos escritos u orales. Sin embargo, es necesario que cuando los ejercicios son producciones escritas u orales es también necesario que el estudiante conozca los criterios que se tienen en cuenta para ser evaluado y que las calificaciones sean más subjetivas, es decir, que se reconozca el esfuerzo

individual en cada ejercicio para permitir que el estudiante comprenda muy bien la calificación en el proceso evaluativo, gane confianza y pueda aceptar fácilmente los comentarios hechos por los profesores.

Por otra parte, según Tagliante (2005, p.14), la nota es, frecuentemente, el resultado del descuento de puntos. En Francia, se descuenta a partir de 20 puntos. De esta manera se presenta una percepción negativa hacia la nota debido a que ésta no presenta ninguna valorización del esfuerzo de cada estudiante. La autora piensa que las anotaciones y los comentarios pueden remediar esta manifiesta indiferencia si se hacen en forma valorativa. Según la autora, se ha demostrado que los comentarios usuales de los profesores son frecuentemente redundantes con la nota-sanción (05/20 "mal trabajo") o breves y negativos ("incorrecto", "mal dicho"), o dan instrucciones sin precisar los medios que permitan mejorar ("formulación incorrecta, rehacer)". Este tipo de comentarios no representan ninguna utilidad para el alumno. La autora considera que, para que la nota sea útil, debería acompañarse de un recordatorio sobre lo que pasó en clase cuando se trató el punto evaluado; de una remisión a una página del manual; del número de un ejercicio por hacer. De esta manera, el comentario extendería el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Inferimos de lo anterior que, en el momento de ser evaluados, los estudiantes deben conocer con qué criterios se les evaluará. Por otra parte, la nota debe siempre acompañarse por las razones que la justifiquen o expliquen.

e) Enfoque del proceso: Keh (1990, p. 294)) explica que es un enfoque propuesto en los 70's. Se define como un proceso de varios borradores a lo largo del semestre que consiste en generar ideas (pre-escritura), escribir un primer borrador con un énfasis en el contenido (descubrir las ideas, la intención del escritor), el segundo y tercer borradores, y posiblemente más para revisar las ideas y la comunicación de éstas. Aunque para muchos profesores este enfoque toma

mucho tiempo, es de suma importancia saber que, en el proceso de aprendizaje de la escritura, la retroalimentación del lector es la que motiva al escritor en la obtención de un resultado final.

f) Finalmente, Marquillo, (2003, p.115) propone la siguiente tabla que incluye diferentes modalidades de retroalimentación con el fin de poder variar las posibilidades pedagógicas.

Diversificar la corrección o la retroalimentación (feedback)

* ¿Quién?	*El productor mismo del texto (1) * un par (2) * un grupo de pares (3) * el profesor (4)
*¿Cuándo?	* búsqueda de ideas (5) * texto preliminar (6) * texto “definitivo” (7)
* ¿Dónde?	* principio/final de texto (8) * en la margen (9) * interlineal (10)
* ¿Cómo?	* retroalimentación “cero” (11) * retroalimentación * implícita (12) * explícita * positiva (13) * negativa (14) * neutral (¿descriptiva?) (15)
* ¿Por qué medios?	* retroalimentación oral * colectiva (16) * grupo de pares (17)

- * individual * cara a cara (18)
- * grabada (19)
- * retroalimentación escrita (anotaciones) * palabras/abreviaciones (20)
- * frases (21)
- * signos gráficos (22)
- * códigos/ grillas (23)
- * **¿Qué?**
 - * forma/contenido (24)
 - * niveles
 - * enunciativo/pragmático (25)
 - * textual/interfrásico (26)
 - * sintáctico (27)
 - * infrasintáctico (28)
- * **¿Para qué?**
 - * desarrollar la competencia de la escritura (29)
 - * desarrollar la competencia lingüística (30)
 - * desarrollar la confianza en si, la motivación (31)

La autora presenta, a partir de la tabla, un ejemplo “caricatura” de una práctica “tradicional” de corrección así:

El profesor (4) anota un texto definitivo (7). Al principio del texto (8), presenta en algunas frases (21) su impresión general de la tarea. En la margen (9) y en el corpus del texto (10), señala con palabras o signos gráficos (20, 22) disfunciones puntuales (27, 28). Se considera que se trata de una retroalimentación “cero” (11) cuando el profesor omite señalar algunos errores; se trata de una retroalimentación implícita (12), cuando subraya un error dos veces sin precisar en qué consiste o cuando señala en la margen con una ondulación o un signo de interrogación (12, 22) un pasaje inadecuado; el profesor propone una retroalimentación neutral (15) a partir de la cual el alumno tendrá que sacar sus conclusiones cuando por ejemplo escribe: “ *allí pusiste el verbo en singular*” Marquillo, (2003, p.115)

Pero la misma tabla también propone varios dispositivos que el profesor puede utilizar. He aquí tres ejemplos: Marquillo, (2003, p.116).

- El profesor graba en un casete de audio los comentarios que hace a partir de un borrador que contiene números de referencia. Los comentarios de tipo descriptivo/positivo conciernen el nivel pragmático y tienen por objetivo el desarrollo de la competencia textual del aprendiz, haciéndole tomar conciencia de sus logros (*...en tu texto escrito, cuando describes la vestimenta del personaje principal, demuestras que respetas lo que se te pide hacer en la instrucción...* cf. 4,6,15,19,22,25,29,31).
- Con el fin de desarrollar la competencia lingüística, en un texto preliminar de un compañero, un grupo de alumnos identifica, por medio de subrayados y ayudándose de una grilla elaborada colectivamente, las disfunciones relacionadas con el señalamiento del nombre (singular/plural) (cf.3, 7,10,14,22,27,30).
- El profesor y los alumnos observan un texto en un acetato con el fin de mejorarlo. Después de los comentarios realizados conjuntamente, cada aprendiz rescribirá el texto analizado.

Como se puede apreciar, existen varias posibilidades para la retroalimentación según la especificidad de la situación de aprendizaje en cuestión. Lo importante, aconseja la autora, es no acudir de manera sistemática a un solo tipo de retroalimentación. En cuanto a la inquietud de profesores sobre si se debe corregir o no todos los errores, la autora dice que esto es relativo. En su opinión, cuando hay muchos errores en una producción, es preferible corregir principalmente los errores en función de los objetivos del ejercicio. En este caso, el profesor debe definir, para poder informar al alumno, para qué errores él adopta un grado de aceptación "cero". La variabilidad del grado dependerá, según la autora, de la especificidad y de los objetivos del currículo.

3.1.4. La etapa de la decisión: actividades correctivas y de refuerzo

Como ya lo mencionamos anteriormente, la última etapa del proceso de evaluación según el Diccionario de Didáctica del Francés Lengua Extranjera y

Segunda (Cuq, Grandmangin y Pencreac, 2003, p.90) es la decisión y tiene por objetivo en primer lugar, retroalimentar el recorrido posterior de los alumnos y la progresión de sus aprendizajes. Se pasaría a otra secuencia de aprendizaje si todos los alumnos lograron los aprendizajes propuestos o se realizarían diversas actividades para responder a las necesidades de los alumnos como por ejemplo actividades correctivas en función de las dificultades o debilidades de los alumnos que se encuentran por debajo del umbral mínimo de proficiencia; actividades de refuerzo para los alumnos que se encuentran en un nivel mínimo, actividades de enriquecimiento para los alumnos que alcanzaron el nivel propuesto o actividades complementarias para los alumnos con una proficiencia óptima. En esta etapa también se establecen los logros y se concede la promoción a un nivel superior.

Para comenzar, recordemos que el rol del profesor frente al análisis de los errores consiste básicamente en identificar y analizar los errores de cada aprendiz, así como tratar de encontrar su causa. También solicitar al aprendiz que explique el por qué de tal o cual forma para una toma de conciencia y para verificar su conocimiento sobre la lengua. Luego el maestro debe pedirle al aprendiz una auto corrección cuando está en capacidad de realizarla, porque a veces el alumno tiene conciencia de haber cometido un error pero no sabe como corregirlo. El siguiente paso es de corrección, de reflexión y de ampliaciones pedagógicas utilizando modalidades diversificadas profesor, aprendices, grupo; ejercicios, elaboración de micro reglas, etc. (Marquillo, 2003, p. 82, 83).

Como uno de los ejemplos de actividades realizadas en esta etapa presentaré, en primer lugar, la propuesta de Lamy (1976. p.118) basada en una experiencia con alumnos de África, un país francófono donde el francés no es la lengua materna, pero sí la lengua que se enseña. Estos estudiantes después de muchos años de aprendizaje del francés continúan cometiendo ciertos errores que los ejercicios habituales, por ejemplo, de tipo estructural no logran corregir. Esta experiencia se realiza desde la perspectiva de la recuperación, propuesta metodológica

conveniente para alumnos adolescentes que ya tienen el hábito de abstracción y de reflexión en otras materias u otras lenguas incluida su lengua materna. Aunque esta experiencia se realizó con jóvenes africanos, según este autor, de igual manera podría funcionar en el caso de alumnos que aprenden el francés en Europa o América Latina.

Por otra parte, el tiempo dedicado a este trabajo debe ser limitado porque solo tiene sentido si se permite mejorar la expresión de los alumnos en un corto lapso. En concreto, no se le debe dedicar más de una sexta parte de las horas totales de enseñanza de francés y, además, hay que hacerlo de manera fragmentada, máximo una tercera parte por sesión.

Lamy, (1976, p,118) diferencia entre el “no aprendizaje” y el “aprendizaje en curso”. El no aprendizaje es aquel donde el aprendiz no puede producir una determinada estructura sintáctica, ni siquiera en conjunto con otras inaceptables, mientras que el aprendizaje en curso corresponde a la posibilidad de producir esta estructura incluso entre otras inaceptables. Según el autor, esta propuesta funciona en el caso del último. Además no debería ser implementada al inicio del aprendizaje ni tampoco al término de algunas centenas de horas de francés si la costumbre de los aprendices para corregirse entre ellos no ha sido fomentada desde el principio de aprendizaje.

Por otra parte, esta experiencia se realiza a partir de la producción escrita y su objetivo es que los estudiantes sean capaces de evaluar sus producciones, plantearse preguntas y encontrar las respuestas tanto con la ayuda del profesor como en materiales didácticos fáciles de consultar que, según el autor, no han sido elaborados.

En esta propuesta, no se tienen en cuenta las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de L2 que, según el autor, son importantes. Los ejemplos

presentados corresponden a “errores internacionales”, es decir, a errores constantes que cometen aprendices de lenguas maternas diferentes y también alumnos franceses.

Para el autor, la definición del error no es muy clara, o más bien, la selección de lo que se pretende corregir depende de los objetivos de la enseñanza. El autor dice que, normalmente, los alumnos desean aprender “el francés culto”, aun teniendo conocimiento de los otros niveles de lengua. Por lo tanto, en esta propuesta se trabaja la corrección de enunciados como “si ce serait mon fils, ce serait peril” sin desconocer que este tipo de enunciados es común en francés coloquial.

Para su propuesta el autor parte de dos posiciones metodológicas contradictorias frente al error en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Se puede decir que la primera da prioridad a la producción de enunciados correctos sin importar que esta producción sea resultado de técnicas estrictamente repetitivas, que fallan en el momento de reutilización libre o de una expresión personal. (Lamy,1976,p.119)

Para reforzar esta posición, el autor tiene en cuenta una tradición en la enseñanza del francés donde los errores no se mostraban a los estudiantes para que éstos no los “grabaran”.

Frente a esto el autor aclara que si el profesor no tiene en cuenta los errores de los estudiantes, no los analiza con ellos, ni busca conjuntamente las aclaraciones sobre la procedencia de esos errores y simplemente se contenta con escribir “incorrecto “ en las márgenes, o corrige él mismo, solo se tiene en cuenta la auto corrección o la memoria. (Lamy, 1976, p.123) No se trata de negar la función de éstos últimos, sin embargo es también importante tener en cuenta otros procedimientos.

La segunda posición más reciente en la enseñanza de lenguas consiste en considerar el error como un trampolín hacia una correcta expresión. Partiendo de lo anterior, el autor propone la siguiente metodología:

- No exponer al alumno a los errores cuando éste está iniciando el aprendizaje de un microsistema.
- Marcar tipográficamente el error. El autor utiliza el símbolo de los lingüistas (*) y tacha con líneas discontinuas el elemento erróneo.
- No utilizar ejercicios de tipo repetitivo cuando se trata de recuperaciones. El ejercicio estructural puede hacer parte del proceso de aprendizaje, pero no como uno de recuperación refiriéndose esta última a los casos de uso repetitivo de una forma errónea.
- Presentar a los alumnos los errores que ellos cometieron sobretodo cuando estos errores son repetitivos y cometidos por la mayoría.
- Presentar a los alumnos los errores en la forma que permita la observación de irregularidades del microsistema dado. (Lamy, 1976, p.121)

Esta propuesta metodológica se apoya en la hipótesis que el aprendizaje de la lengua materna y la L2 tienen puntos en común, por ejemplo, el hecho de que los niños cometen en su lengua materna errores parecidos a los de un extranjero que aprende la lengua de ellos “* le livre de moi, *je veux que tu viens, *Il est (aussi) joli comme toi, * c`est plus mieux, etc.” (Lamy, 1976, p.121).

Un ejemplo de la aplicación de esta propuesta en un grupo de alumnos, que reúnen las condiciones anunciadas, para que no solo se corrijan sino que no vuelvan a cometer el error, objeto del estudio, es el siguiente: (Lamy, 1976, p.121). Se presenta a los alumnos un enunciado, en este caso:

***Si ce serait mon fils, ce serait pareil**

Antes de hacer las correcciones, los alumnos deben conocer el significado de los signos (+) adicionar, (-) eliminar, (- - →) desplazar y (S) sustituir.

1. Se examina el enunciado con el grupo de alumnos. Este primer paso puede realizarse de dos maneras:
 - Decir a los alumnos que hay un error en el enunciado.
 - Dejarlos decidir si hay o no error en el enunciado.

El autor prefiere la segunda opción porque corresponde a la situación del aprendiz. El grupo detecta el error y representa el enunciado de la siguiente manera: ~~Si ce serait~~

***Si ce serait** mon fils, ce serait pareil. **(S)**

2. Los alumnos hacen una primera corrección:

Si c'était mon fils, ce serait pareil

3. En la tercera fase que es opcional, se puede contrastar con la lengua materna al comparar por ejemplo los modos en los que se usa este enunciado en ambas lenguas.

4. Se analiza la posibilidad de reutilizar el elemento erróneo pero en una frase correcta. Para este fin, se puede dejar a los estudiantes para que realicen este paso o se les puede ayudar al sugerirles cambiar "si" (S) o realizar una supresión (-). Como resultado, surge un enunciado: **Ce serait mon fils, ce serait pareil.**

5. Se observa la diferenciación en una tabla en donde es posible precisar los tiempos gramaticales: condicional presente, imperfecto del indicativo.

	SI	Rait Rait	Ait Rait
Si c'était mon fils, ce serait pareil.	Si	No	Si
Ce serait mon fils, ce serait pareil.	No	Si	No

6. (Opcional). Los alumnos solicitan o proponen explicaciones complementarias. El objetivo no es encontrar la explicación en si, es entender para producir mejor. Se puede proponer según los niveles:

Si + AIT: no se puede expresar la condición dos veces.

¿Por qué la forma en RAIT? Hay una relación de anterioridad entre la proposición con “SI” y la siguiente que es la consecuencia.

7. Se agrupan las construcciones parecidas a las propuestas en los puntos 2 y 4. Aquí se trata solo de variaciones léxicas poco productivas “ **Même si c’était...**”, “**Pour le cas où ce serait..**”.
8. Los alumnos producen frases en situación teniendo en cuenta los modelos propuestos. El autor no da ejemplos, porque eso depende de las situaciones que les interesan a los alumnos. El autor precisa que el esquema presentado es solo un ejemplo y puede presentar variaciones por diversas razones: naturaleza de los errores, límites de tiempo, etc.

El autor concluye diciendo que el error es un elemento dinámico en el aprendizaje del alumno que lo lleva hacia una expresión correcta; retoma su propuesta situada a nivel de la recuperación según la cual, después de un aprendizaje durante el cual se enseñan los modelos, se parte de las frases de los alumnos para analizar conjuntamente su aceptabilidad y permitirles realizar las diferenciaciones y las reagrupaciones que les son útiles.

Finalmente, la propuesta es un tipo de gramática explícita orientada hacia la producción de frases que puede ayudar a los aprendices a dominar mejor la lengua siempre y cuando este trabajo se realice en función de reagrupaciones que favorecen la sistematización.

Keh (1990, p.295) propone otros tipos de actividad correctiva y de refuerzo: retroalimentación de pares y conferencias. En primer lugar, la retroalimentación de pares, presenta las siguientes ventajas: los profesores economizan algo de tiempo en algunas tareas; los estudiantes tienen la oportunidad de opinar sobre el trabajo del compañero, es decir, se da una retroalimentación desde el nivel de desarrollo

del estudiante y lo más importante es que los estudiantes aprenden a leer de una manera crítica los trabajos de los compañeros. Para implementar este tipo de retroalimentación es importante capacitar a los estudiantes para que la den como se debe. La mayoría de ellos leen de manera superficial y encuentran los errores llamados "aspectos de bajo nivel". La tendencia es que los estudiantes no se concentran en encontrar "aspectos de alto nivel" como por ejemplo el desarrollo de ideas, la organización, y las ideas específicas y generales de los escritos.

Es por esto que el manejo de estos dos aspectos de parte de los profesores es esencial en el momento de suministrar la retroalimentación. Teniendo en cuenta que ésta debe ser implementada, la autora comienza el proceso preparando a los estudiantes para que lean de manera crítica y se concentren en los aspectos de alto nivel basados en los objetivos de cada lección. Después Keh (1990, 296) les da a los estudiantes un ejemplo de sus propios escritos y presenta los objetivos que se deben lograr en el escrito, donde las ideas deben tener una presentación lógica y también un buen uso de los conectores siendo éstos aspectos de alto nivel. Basados en este ejemplo, los estudiantes observan los comentarios que se les hace para concentrarse en los aspectos de alto nivel. También se les muestra párrafos para su análisis, revisión y evaluación. Para las sesiones de retroalimentación por pares, los estudiantes obtienen guías de trabajo, que son listas muy estructuradas, y escriben preguntas al escritor sobre sus propios borradores. Cuando los estudiantes reciben los trabajos de sus pares, los revisan y escriben un segundo borrador y luego la retroalimentación se hace en conferencias.

Las conferencias también ofrecen, según Keh (1990 p.298), varias ventajas para el estudiante-escritor y el profesor-lector. Se presenta una interacción entre el estudiante y el profesor, ya que es una audiencia que permite clarificación, verificación y comentarios orales. Otra ventaja es que los estudiantes adquieren confianza en sí mismos para hablar en público. Los estudiantes deben preparar

preguntas sobre aspectos de alto nivel con anterioridad. Por ejemplo: ¿cuál es el punto principal del ensayo?, ¿Cómo está organizado el ensayo etc. En esta práctica, los estudiantes tienen la responsabilidad de desarrollar un orden, es decir planear una agenda que incluye el orden de las personas que van a hablar, las preguntas que van a hacer. Algunos grupos leen en voz alta la retroalimentación. Otros leen los comentarios que los compañeros escribieron teniendo en cuenta las mejoras que se pueden realizar.

Las conferencias, según la autora, deben desarrollarse a partir de un enfoque no directivo. Keh (1990, p.299) entiende por enfoque no directivo cualquier tipo de conferencia que se basa en que el profesor pide más información, muestra aprecio por lo que los estudiantes dicen, acepta sus ideas y utiliza palabras de apreciación como "veo", "comprendo " y les dice que sus ideas no son extrañas (Duke, citado en Keh, 1990). Gracias a esto, los estudiantes adquieren autoestima y confianza para escribir. Schwerman Walter y Elias (citado en Keh, 1990) confirman que las conferencias no tienen ningún efecto positivo cuando son directivas. Cuando el profesor es autoritario en una conversación e ignora preguntas que hacen los estudiantes, éstas no tendrán ningún éxito debido a la falta de atención de parte del profesor. Como medio de prevención para que no se presenten dificultades con las conferencias y éstas tengan éxito total, lo mejor es darles a los estudiantes tiempo para que hagan preguntas y encuentren respuestas a las mismas simplemente escuchando a los demás. La autora afirma que las conferencias son más exitosas porque los estudiantes se sienten cómodos hablando en grupo. En cuanto al papel del profesor y de los estudiantes, cuenta Keh, que éstos y ella deciden los temas para la conferencia y discuten las notas recibidas, y hablan sobre los comentarios escritos por la profesora. Finalmente, observan los problemas de cada escrito. Después la profesora presenta estrategias de aprendizaje para resolver las dificultades, por ejemplo los estudiantes son dirigidos a practicar ejercicios gramaticales. Luego de recibir el feedback de las

conferencias, los estudiantes escriben el segundo borrador antes de entregar el escrito final para ser evaluado.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es exploratoria porque la teoría y literatura relacionada con el tema es escasa. Durante el proceso de elaboración del marco teórico de este trabajo consulté en muchas fuentes y autores y observé que el tema es tratado en forma sintética, incompleta y fragmentada. Por otra parte, aunque en el área de inglés se han hecho estudios relacionados con el tema, éstos no son aplicables al contexto estudiado, puesto que mi interés es descubrir cómo se suministra la retroalimentación escrita por parte de los profesores de francés en las composiciones escritas de los estudiantes de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Teniendo en cuenta este tipo de investigación, se puede afirmar que el diseño de mi investigación es transeccional descriptivo partiendo del objetivo de describir la manera de suministrar la retroalimentación por los profesores de francés a estudiantes en los exámenes finales escritos del segundo semestre de 2007. “Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o mas variables y proporcionar su descripción” (Hernández, Fernández y Baptista 1998)

4.2 Muestra

Para evidenciar la descripción de la retroalimentación escrita suministrada por los profesores, se tuvo en cuenta la retroalimentación de los 14 docentes del área de francés excluyendo de la muestra a la asesora de mi trabajo de grado. Esta retroalimentación se analizó por medio de los exámenes finales que responden a una evaluación sumativa de los estudiantes que cursaban los niveles elemental, básico, preintermedio, intermedio bajo o francés IV, intermedio o francés V, francés VI y francés VII en el segundo semestre de 2007 de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Para la muestra se seleccionaron al azar dos exámenes finales por grupo sin tener en cuenta los resultados obtenidos. La muestra equivale como mínimo al 10% de los estudiantes de cada grupo.

4.3 Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación se decidió diseñar una matriz que permite recolectar información detallada sobre la retroalimentación escrita proporcionada por los profesores de francés a los escritos de los estudiantes de todos los niveles de francés de la Licenciatura (ver anexo 2). Las categorías de análisis que se desprenden del marco teórico son tipos de la retroalimentación cognitiva: “cero”, implícita, explícita (positiva, negativa, neutral). La retroalimentación afectiva no puede verse en los exámenes escritos, no se puede analizar porque, según Vigil y Oller (1976), los mensajes de tipo afectivo son demostrados con gestos, diferentes tonos de voz y movimientos, es decir se dan en elementos paralingüísticos.

Para comenzar, la primera columna presenta diferentes categorías relacionadas con la retroalimentación cero, implícita, explícita positiva, la retroalimentación explícita negativa y, por último, la retroalimentación explícita neutral. En las filas se presentan las diferentes subcategorías de tipos de error y técnicas de retroalimentación que serán señaladas con una X cuando son utilizadas por los profesores. A partir de la segunda columna, se presentan los números del 1 al 14 los cuales corresponden a los profesores, al lado de cada número se escriben las letras A y B que identifican los dos exámenes finales seleccionados por grupo, finalmente aparece el total de profesores que utilizan la misma retroalimentación explícita en diferentes estudiantes. Antes de presentar el instrumento, considero importante recordar la definición de cada categoría y subcategoría siguiendo el orden de la matriz.

1. Retroalimentación “cero”: omisión de señalamiento de errores.
2. Retroalimentación implícita: Señalamiento de errores por medio de signos gráficos.

Ahora bien, todas las categorías presentan los errores de bajo nivel: errores mecánicos, también llamados equivocaciones, fallas o lapsus. Los errores de "bajo nivel" (tipo 1 según Reason) se refieren, por ejemplo, a errores de ortografía o de morfosintaxis (ausencia de tildes, olvido de la marca del plural en el artículo,

sustantivo o adjetivo). Por otro lado, los errores basados en reglas (tipo 2) se refieren a errores de orden morfosintáctico por ejemplo, las reglas de concordancia de los tiempos en las subordinadas o las variaciones morfológicas de algunos plurales irregulares que los aprendices ignoran. Los errores basados en el conocimiento declarativo de (tipo 3) se refieren a la dimensión pragmática de los escritos: el desarrollo de ideas, la organización, las ideas generales y específicas etc.

3. Retroalimentación explícita positiva: Comentarios específicos que resaltan lo que el estudiante hizo bien.

4. Retroalimentación explícita negativa: Comentarios específicos que se refieren a lo que el estudiante hizo mal.

5. Códigos: Uso de una taquigrafía de “códigos de corrección” en las márgenes o sobre el error que indican su origen, con el fin de guiar a los estudiantes hacia sus errores.

6. Reportes: Comentarios que incluyen los buenos y malos resultados.

7. Retroalimentación explícita neutral: Comentarios del profesor a partir de las cuales el alumno tendrá que sacar sus conclusiones.

Después de haber presentado la definición de las categorías y algunas subcategorías, a continuación presento la matriz donde consigné tipos y técnicas de retroalimentación escrita suministrada por los profesores en los exámenes finales de francés de sus estudiantes.

Matriz de la retroalimentación escrita proporcionada por los profesores de francés

1 A HASTA 5 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B
1. Retroalimentación "cero"	X	X			X			X		
2.RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:										
2.1 Errores de bajo nivel										
2.1.1 Equivocaciones.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.2 Errores de alto nivel										
2.2.1 Tipo 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.2.2 Tipo 3										
3.RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:										
3.1 Comentarios específicos										
3.1.1 Competencia lingüística										
3.1.2 Competencia sociolingüística										
3.1.3 Competencia pragmática										
3.2 Sugerencias para mejorar										
3.3 Comentarios Generales	X									
3.4 Símbolos:										
3.4.1 Competencia lingüística										
3.4.2 Competencia sociolingüística										
3.4.3.Competencia pragmática										
4.RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:										
4.1Comentarios específicos										
4.1.1 Errores de bajo nivel										
4.1.1.1 Equivocaciones										
4.1.2 Errores de alto nivel										
4.1.2.1 Tipo 2										
4.1.2.2 Tipo 3										
4.1.3 Sugerencias para mejorar										
4.2.Palabras/abreviaciones:										
4.2.1 Errores de bajo nivel										
4.2.1.1Equivocaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.2.2 Errores de alto nivel										
4.2.2.1 Tipo 2										
4.2.2.2 Tipo 3										
4.3 Códigos/ grillas:										
4.3.1 Errores de bajo nivel										
4.3.1.1 Equivocaciones										
4.3.2 Errores de alto nivel										
4.3.2.1 Tipo 2										
4.3.2.2 Tipo 3										
4.4 Correcciones del profesor										
4.4.1 Errores de bajo nivel										

4.4.1.1 Equivocaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.4.2 Errores de alto nivel											
4.4.2.1 Tipo 2		X	X		X	X	X	X	X	X	X
4.4.2.2 Tipo 3											
5.Reportes											
6. Retroalimentación explícita neutral											
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.	X		X		X		X		X		

6 A HASTA 10 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	6A	6B	7A	7B	8A	8B	9A	9B	10A	10B	
1. Retroalimentación "cero"											
2.RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:											
2.1 Errores de bajo nivel											
2.1.1 Equivocaciones.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2.2 Errores de alto nivel											
2.2.1 Tipo 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2.2.2 Tipo 3											
3.RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:											
3.1 Comentarios específicos											
3.1.1 Competencia lingüística											
3.1.2 Competencia sociolingüística											
3.1.3 Competencia pragmática											
3.2 Sugerencias para mejorar										X	
3.3 Comentarios Generales		X						X			
3.4 Símbolos:											
3.4.1 Competencia lingüística											
3.4.2 Competencia sociolingüística											
3.4.3. Competencia pragmática											
4.RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:											
4.1 Comentarios específicos											
4.1.1 Errores de bajo nivel											
4.1.1.1 Equivocaciones											
4.1.2 Errores de alto nivel											
4.1.2.1 Tipo 2											
4.1.2.2 Tipo 3										X	
4.1.3 Sugerencias para mejorar											
4.2.Palabras/abreviaciones:											
4.2.1 Errores de bajo nivel											
4.2.1.1Equivocaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
4.2.2 Errores de alto nivel											
4.2.2.1 Tipo 2											
4.2.2.2 Tipo 3											

4.3 Códigos/ grillas:									
4.3.1 Errores de bajo nivel									
4.3.1.1 Equivocaciones				X	X	X	X		
4.3.2 Errores de alto nivel									
4.3.2.1 Tipo 2				X	X	X			
4.3.2.2 Tipo 3									
4.4 Correcciones del profesor									
4.4.1 Errores de bajo nivel									
4.4.1.1 Equivocaciones	X	X				X	X	X	X
4.4.2 Errores de alto nivel									
4.4.2.1 Tipo 2	X	X				X		X	X
4.4.2.2 Tipo 3									
5. Reportes									
6. Retroalimentación explícita neutral									X
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.	X		X		X		X		X

11 A HASTA 14 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	11A	11B	12A	12B	13A	13B	14A	14B	total
1. Retroalimentación "cero"									3
2. RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:									
2.1 Errores de bajo nivel									
2.1.1 Equivocaciones.	X	X	X	X	X	X	X	X	14
2.2 Errores de alto nivel									
2.2.1 Tipo 2	X					X	X	X	13
2.2.2 Tipo 3									0
3. RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:									
3.1 Comentarios específicos									
3.1.1 Competencia lingüística									0
3.1.2 Competencia sociolingüística									0
3.1.3 Competencia pragmática									0
3.2 Sugerencias para mejorar									1
3.3 Comentarios Generales			X	X					4
3.4 Símbolos:									
3.4.1 Competencia lingüística									0
3.4.2 Competencia sociolingüística									0
3.4.3. Competencia pragmática									0
4. RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:									
4.1 Comentarios específicos									
4.1.1 Errores de bajo nivel									
4.1.1.1 Equivocaciones									0
4.1.2 Errores de alto nivel									
4.1.2.1 Tipo 2									0

4.1.2.2 Tipo 3	X						X		3
4.1.3 Sugerencias para mejorar								X	1
4.2.Palabras/abreviaciones:									
4.2.1 Errores de bajo nivel									
4.2.1.1Equivocaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	14
4.2.2 Errores de alto nivel									
4.2.2.1 Tipo 2									0
4.2.2.2 Tipo 3									0
4.3 Códigos/ grillas:									
4.3.1 Errores de bajo nivel									
4.3.1.1 Equivocaciones									2
4.3.2 Errores de alto nivel									
4.3.2.1 Tipo 2									2
4.3.2.2 Tipo 3									0
4.4 Correcciones del profesor									
4.4.1 Errores de bajo nivel									
4.4.1.1 Equivocaciones	X	X	X	X	X	X	X	X	13
4.4.2 Errores de alto nivel									
4.4.2.1 Tipo 2				X					9
4.4.2.2 Tipo 3									0
5. Reportes									0
6. Retroalimentación explícita neutral									1
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.			X				X		12

Como ya lo señalé anteriormente, en las filas se presentan las categorías y subcategorías con sus respectivos códigos que se señalaron con una X cuando son utilizadas por el profesor. A partir de la segunda columna, se presentan los números del 1 al 14 los cuales corresponden a los profesores, junto a cada número aparecen las letras A y B que identifican los dos exámenes finales seleccionados por grupo, finalmente aparece el total de profesores que utilizan la misma retroalimentación en los dos exámenes. Para la obtención de los resultados no se tendrá en cuenta el total de las cruces en cada fila sino se tendrá en cuenta solo una X de cada categoría por profesor, para así obtener resultados sobre el número total de profesores y no sobre el número de exámenes finales.

5. PRESENTACION DE RESULTADOS

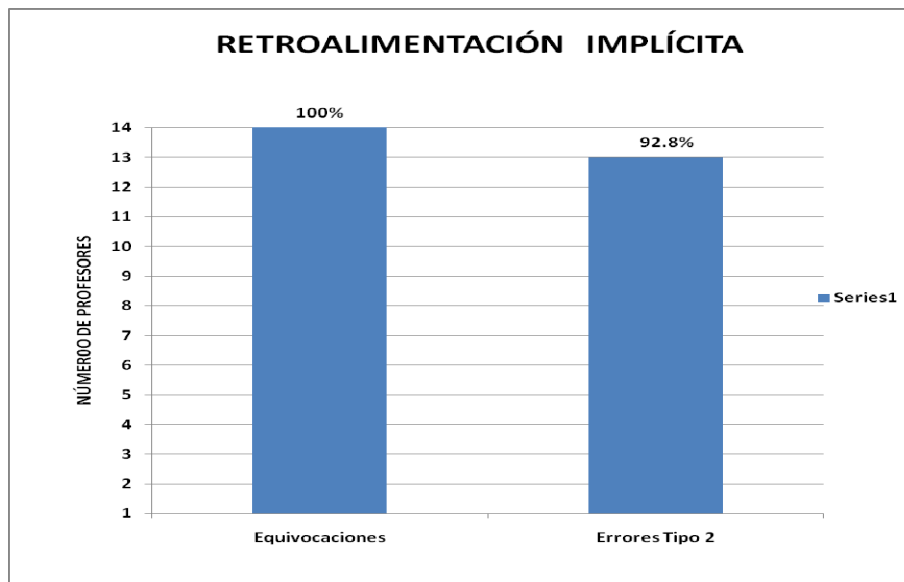
En este capítulo presentaré los resultados obtenidos después de completar el instrumento diseñado para describir los tipos y técnicas de retroalimentación escrita proporcionada por los profesores de francés en el examen final del segundo semestre de 2007.

Tipos y técnicas de retroalimentación escrita proporcionadas por los profesores del área de francés.

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	Número de profesores	Total %
1. Retroalimentación "cero"	3	21,42%
2.RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:		
2.1 Errores de bajo nivel		
2.1.1 Equivocaciones.	14	100%
2.2 Errores de alto nivel		
2.2.1 Tipo 2	13	92,8%
2.2.2 Tipo 3	0	0%
3.RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:		
3.1 Comentarios específicos		
3.1.1 Competencia lingüística	0	0%
3.1.2 Competencia sociolingüística	0	0%
3.1.3 Competencia pragmática	0	0%
3.2 Sugerencias para mejorar	1	7,14%
3.3 Comentarios Generales	4	28,5%
3.4 Símbolos:		
3.4.1 Competencia lingüística	0	0%
3.4.1.1 Competencia sociolingüística	0	0%
3.4.2. Competencia pragmática	0	0%
4.RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:		
4.1Comentarios específicos		
4.1.1 Errores de bajo nivel		
4.1.1.1 Equivocaciones	0	0%
4.1.2 Errores de alto nivel		
4.1.2.1 Tipo 2	0	0%
4.1.2.2 Tipo 3	3	21,42%
4.1.3 Sugerencias para mejorar	1	7,14%
4.2.Palabras/abreviaciones:		
4.2.1 Errores de bajo nivel		
4.2.1.1Equivocaciones	14	100%
4.2.2 Errores de alto nivel		

4.2.2.1 Tipo 2	0	0%
4.2.2.2 Tipo 3	0	0%
4.3 Códigos/ grillas:		
4.3.1 Errores de bajo nivel		
4.3.1.1 Equivocaciones	2	14,2%
4.3.2 Errores de alto nivel		
4.3.2.1 Tipo 2	2	14,2%
4.3.2.2 Tipo 3	0	0%
4.4 Correcciones del profesor		
4.4.1 Errores de bajo nivel		
4.4.1.1 Equivocaciones	13	92,8%
4.4.2 Errores de alto nivel		
4.4.2.1 Tipo 2	9	64,2%
4.4.2.2 Tipo 3	0	0%
5. Reportes	0	0%
6. Retroalimentación explícita neutral	1	7,145
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.	12	85.7%

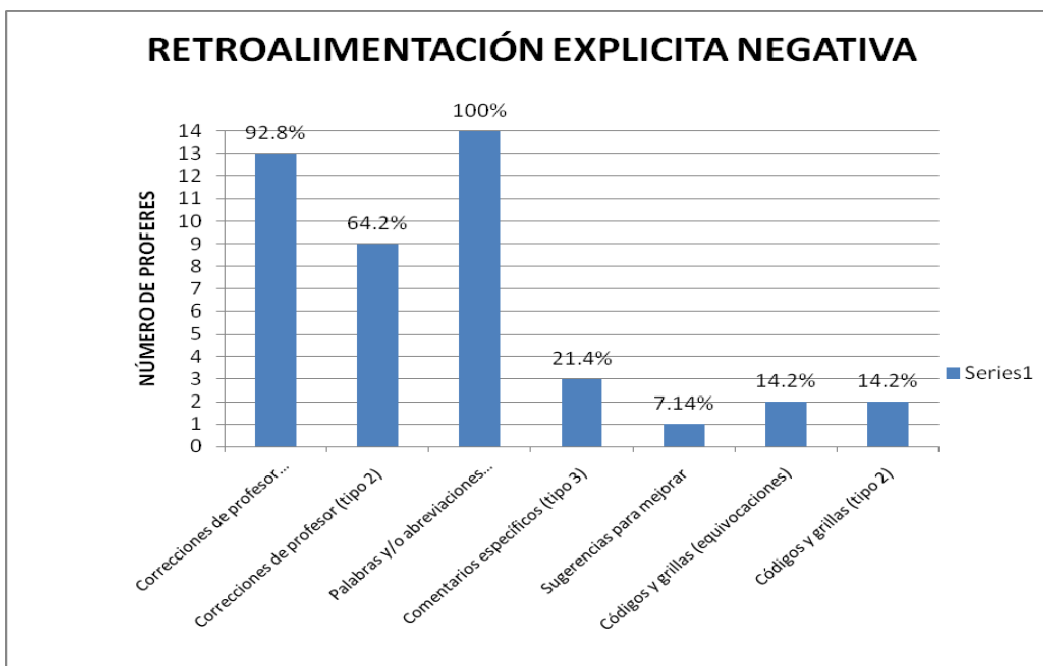
5.1 Graficas de resultados



En primer lugar, la retroalimentación escrita más utilizada por los profesores de francés es la retroalimentación implícita. En relación con los errores de bajo nivel

reflejados en las equivocaciones, fallas o lapsus, este tipo de retroalimentación corresponde al total de los profesores es decir a un 100%. Estas equivocaciones consisten en errores de ortografía, “*arrondisment, park, tipic, j’espere, reponse, cote*, etc”; errores de morfosintaxis como por ejemplo el olvido de la marca del plural en el artículo, sustantivo o adjetivo; “*les restaurants ici sont très bon, tous le magazines*, etc”; las flexiones incorrectas “*tu va bien, tu vas l’aime*, etc”; la omisión de elementos (*parce__, elle a__parks, il est__ minutes*, etc), entre otros. Estos errores pueden ser corregidos por el aprendiz siempre y cuando se los señale. En los exámenes analizados, se evidencia la retroalimentación implícita por la utilización de los siguientes signos gráficos: _____, X, (), //, ?????, ^, /, _____, _ _ _ _ _ ,!!!, , _____/// etc.

El segundo tipo de error más señalado en la retroalimentación implícita por los profesores de francés es el de alto nivel de tipo 2 que corresponde a un 92.8% (13 profesores). Los profesores de francés suministran esta retroalimentación señalando los errores con los mismos signos gráficos presentados anteriormente, sin explicar la razón del error. Se refiere específicamente a errores de orden morfosintáctico que muchas veces los estudiantes ignoran, por ejemplo: “...*on veut voir à toi*, nivel 1;...*elle est bon équipée*, nivel 1; *Je voulais* en lugar de *voudrais*, nivel 2”. Dentro de esta misma retroalimentación, ningún profesor corrige los errores de tipo 3.



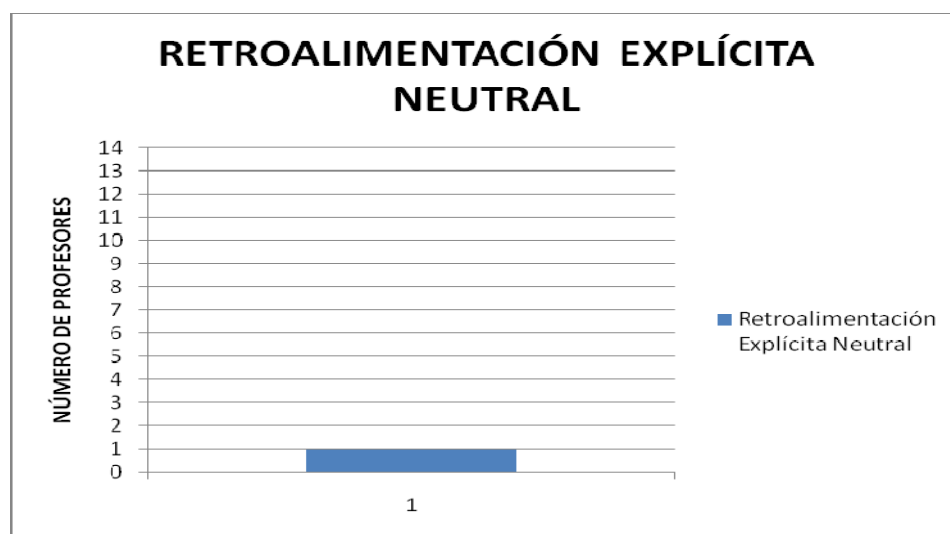
Dentro de la retroalimentación explícita negativa el 92.8 % (13 profesores) corrige las equivocaciones, por ejemplo: "a le corrección: *au*; *exteriur* corrección: *extérieure*; *characteristiques* corrección: *caractéristiques*; *heurous* corrección: *heureuse*, etc" y el 64.2% (9 profesores) corrige errores de alto nivel de tipo 2 como: "jusq`à tu corrección: *jusqu´ à ce que tu...*; *il faut chaud* corrección: *il fait chaud*; *Ils ont choqué avec autre* corrección: *ils se sont rentrés dedans...*".

Dentro de esta misma retroalimentación, el 100% (14 profesores) usan palabras o abreviaciones en relación con errores de bajo nivel por ejemplo "*grammaire, cunfus, non, style ,ojo, dommage, quoi?, morphos,*" etc y el 21.4 % (3 profesores) utilizan comentarios específicos para referirse a errores de tipo 3, por ejemplo: "*idée pas logique!*," *le plan n'est pas clair, ton article n'est pas organisé dans les idées*". Solo el 7.14 % (1 profesor) da sugerencias para mejorar: "*Dans ton introduction, tu dois mentionner, annoncer ton plan*". Ninguno utiliza esta técnica para referirse a los errores de alto nivel de tipo 2 y tipo 3. En el caso de la técnica de códigos y grillas para el señalamiento de los errores es solo el 14.2% (2

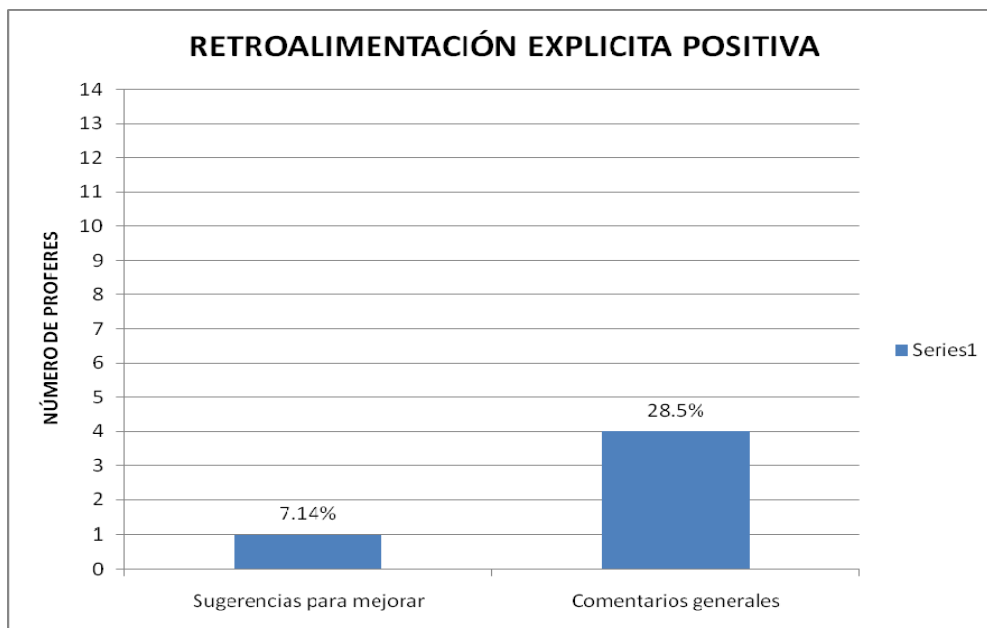
profesores) que la utilizan para los errores de bajo nivel por ejemplo: “O1, G1” y el mismo porcentaje 14.2% (2 profesores) la utilizan para los errores de alto nivel tipo 2. Estos profesores tienen en cuenta las siguientes grillas: un profesor utiliza la grilla A, y el otro la grilla B.

<u>Grilla A</u>	<u>Grilla B</u>
O-1 Orthographe d’usage	Morphosyntaxe
O-2 Accent, trat d’union	Orthographe
G-1 Accord du verbe avec son sujet	Lexique
G-2 Accord singulier-pluriel	Cohérence
G-3 Accord du participe passé	Cohésion
P-1 Structure de la phrase	Registre de Langue
P-2 Problème de pronom ou de déterminant	Respect de la consigne.
V-1 Terme ou expression impropre	

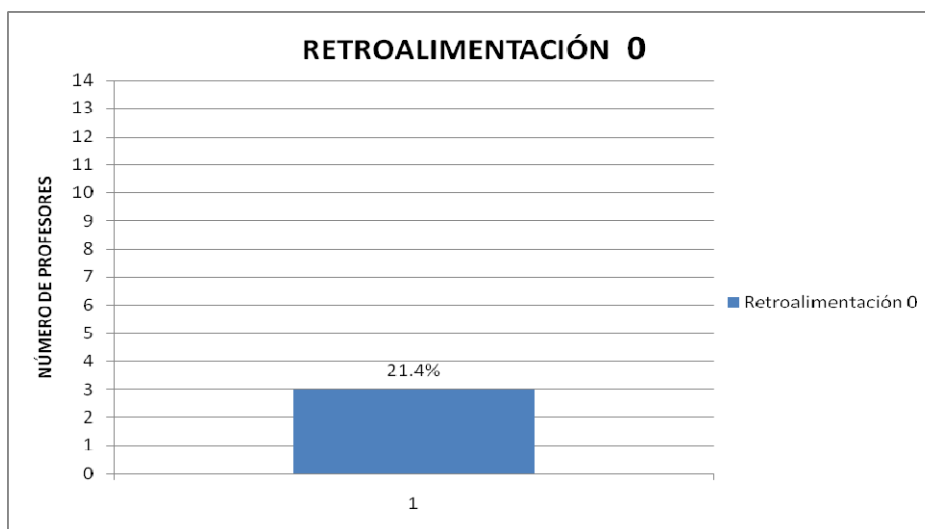
Ninguno utiliza esta técnica para señalar los errores de alto nivel de tipo 3 ni la técnica de reportes.



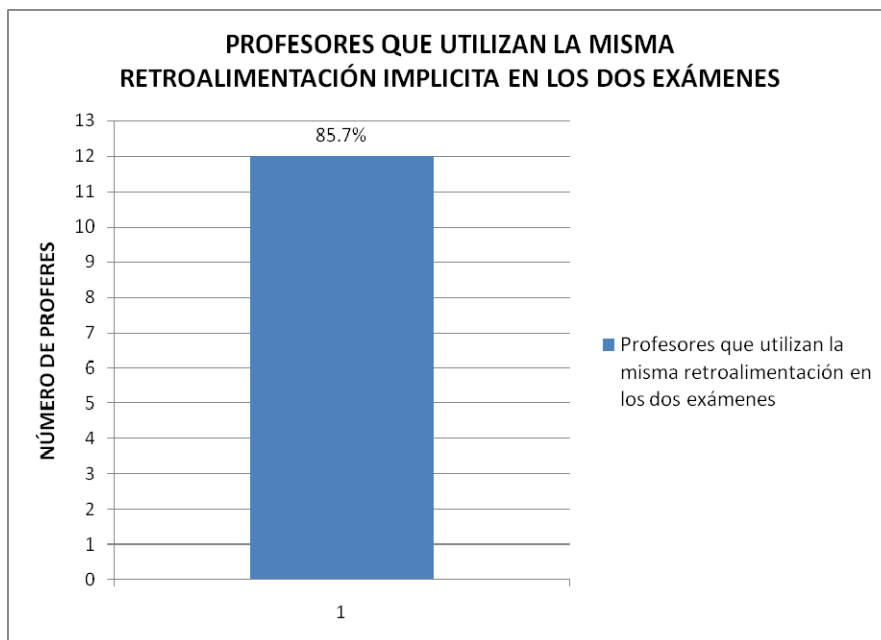
En cuanto a la retroalimentación explícita neutral solo el 7.14% (1 profesor) la utiliza: “*et quant à vos expériences dans le projet associatif?*”



Dentro de la retroalimentación explícita positiva solo el 7.14% (1 profesor) da sugerencias para mejorar “*utilise d’avantage des référents afin d’éviter la répétition des pronoms et améliorer ainsi ton style de rédaction*” Finalmente, el (28.5% 4 profesores) hacen comentarios generales, por ejemplo: “*TB, Bien, B, Très philosophique*”



El 21.4% (3 profesores) utilizan la retroalimentación zero.



Por último, el 85.7% (12 profesores) utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.

5.2 Interpretación de los resultados.

1. La retroalimentación “cero” es utilizada solo por la quinta parte de los profesores. Esto significa que los demás profesores corrigen todos los errores, lo que conduciría a que los estudiantes tengan experiencias desalentadoras por el número de errores que cometen. Según Hyland (1990, p. 279), es muy importante decidir la cantidad de correcciones que se van a suministrar cuando se corrigen los escritos porque mucha tinta roja es descorazonadora. En este caso, es preferible corregir principalmente los errores en función de los objetivos del ejercicio. Sin embargo, el profesor debe saber, para poder informar al alumno, para qué errores él adopta un grado de aceptación “cero”.

Este grado será variable en función de la especificidad y los objetivos del currículo.

2. La retroalimentación implícita es la más utilizada por los profesores de francés para señalar las equivocaciones y los errores de alto nivel de tipo 2. Según Harmer esta retroalimentación se presenta “cuando los maestros no dicen ni escriben ningún comentario o corrección a las producciones de los estudiantes, prefieren detectar los errores por ellos mismos evitando cualquier comentario y continuar con el ejercicio oral o escrito del otro estudiante”. (2001, p.100). Marquillo (2003, p. 120) y Keh (1990, p.296) afirman que las equivocaciones - errores que se deben a presiones como la fatiga, el estrés y la rapidez entre otros- pueden ser corregidas por el estudiante cuando estas están señaladas. Sin embargo, no se aconseja usar este tipo de retroalimentación para referirse a los errores de alto nivel, tipo 2 y 3 porque si se señala este tipo de errores por medio de signos gráficos, no queda clara la naturaleza de los mismos y por lo tanto el estudiante no tendrá las herramientas para corregirlos, ni tampoco pondrá en práctica actividades de refuerzo. Según Keh (1990, p.301), para corregir los errores de alto nivel relacionados con el desarrollo de ideas, la organización y las ideas específicas y generales, los estudiantes necesitan ayuda del profesor pero no de manera implícita. Si se suministra de esta manera, se seguiría cometiendo el mismo error porque éste podría fosilizarse, lo que se vería reflejado en los resultados de las evaluaciones y en la motivación de los estudiantes para continuar en el proceso de aprendizaje. Acordemos que Malgorn (2007, p.1) aconseja que la retroalimentación se debe referir solo a aspectos modificables por parte del receptor y no a aquellos que no dependen de él.
3. La retroalimentación explícita positiva es poco utilizada, los pocos profesores que la proporcionan, lo hacen por medio de comentarios generales y algunas sugerencias para mejorar, sin embargo este tipo de retroalimentación sería el

medio ideal para fomentar la motivación del estudiante. Por otra parte, Malgorn (2007. p.1) aconseja evitar generalidades porque, según él, éstas no proporcionan información útil sobre el saber y su aprendizaje si no están acompañados por razones que las generaron. Son los comentarios específicos que serían más apropiados porque brindan al estudiante información detallada sobre sus logros.

4. Dentro de la retroalimentación explícita negativa, los profesores de francés utilizan la técnica de la corrección del profesor, y según Hyland (1990, p. 279), es esencial que los profesores corrijan a sus estudiantes, pero sin suministrarles una respuesta correcta porque esto no ofrecería estimulación para una mejora futura. Por lo tanto, el profesor debe tener formas de indicar los errores sin corregirlos él mismo.

Otra técnica muy usada dentro de esta misma retroalimentación es la de palabras o abreviaciones que se interpretan como los comentarios generales que según Flower, (citado en Keh, 1990) el lector puede utilizar para identificar los factores que lo confundieron al leer el escrito, por ejemplo, la falta de organización, información, desarrollo de ideas o tiempos verbales inapropiados, etc. Sin embargo, según Keh (1990, p.301) el uso de esta técnica no es muy efectiva porque los comentarios de una sola palabra ayudan menos que los comentarios que contienen más información como los específicos. Otra recomendación de esta misma autora se refiere a la limitación de los comentarios a los problemas más notorios y fundamentales, sabiendo que los estudiantes no pueden corregir o poner atención a todos los comentarios del profesor en una sola vez. Es por esta razón que los profesores deben distinguir entre los aspectos de alto y bajo nivel no solo en los trabajos finales, sino en cualquier ejercicio de escritura.

Los comentarios específicos es otra técnica utilizada por los profesores de la licenciatura. Esta técnica es muy importante y útil en el proceso de retroalimentación porque por medio de los comentarios se puede suministrar información específica sobre los errores cometidos, dar sugerencias y evitar las consecuencias de fosilización. Desgraciadamente, esta técnica es utilizada solo por la quinta parte de los profesores. Por otra parte, ningún profesor en su retroalimentación se refiere a los errores de tipo 3 relacionados con la competencia pragmática. Dice Harmer (2001, p. 109) que la retroalimentación de los profesores se concentra en la corrección de los verbos, la pronunciación, la ortografía entre otros, olvidando que el contenido de lo que los estudiantes dicen o escriben es aun más importante. Por lo tanto, es necesario proporcionar la retroalimentación no solo en relación con la competencia lingüística sino también con la competencia pragmática que es donde los estudiantes tienen dificultades para corregirse y por lo tanto necesitan ayuda del profesor.

En cuanto a los códigos y grillas, esta técnica no es muy usada. Aunque ésta no es tan efectiva como los comentarios específicos, por medio de esta retroalimentación, se le aclara y ayuda al estudiante en la comprensión de sus errores para evitarlos en el futuro.

En cuanto a la técnica de los reportes, ésta no se detectó en ninguno de los casos. Es decir ningún profesor resalta las fortalezas de sus estudiantes. Sería de gran utilidad que los profesores la utilizaran ya que según Harmer, (2001, p.109) son los reportes los que informan del alto y bajo rendimiento de cada estudiante, teniendo en cuenta un balance entre la retroalimentación positiva y negativa para dar a conocer las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Harmer (2001, p.100) sugiere que la retroalimentación sea manejada con sutileza debido al impacto de los elogios y críticas, ya que pueden ser recibidas de forma negativa o positiva. Muchas veces las críticas, las bajas

notas afectan el estado de ánimo de los estudiantes. Es por esto que los estudiantes esperan críticas constructivas para evitar ser juzgados. Según el mismo autor, en el momento de ser asesores, los maestros deben ser sensibles a las reacciones de los estudiantes; si una nota es mala y no hay posibilidad de cambiarla, existen maneras de comunicarla para que sea aceptada y no ocasione sentimientos de frustración o desmotivación. Así mismo, Malgorn (2007, p.1) sugiere comenzar por lo positivo porque la mayoría de la gente necesita que se les estimule diciéndoles lo que están haciendo bien. De igual manera, si se empieza por los aspectos positivos, se lograría que lo negativo sea escuchado, procesado y luego transformado con más facilidad, es decir hacer una retroalimentación constructiva ya que aumenta la conciencia de si mismo y ofrece opciones que fomentan el desarrollo de cada estudiante.

5. Encontramos que solo 1 profesor utiliza la retroalimentación neutral, por lo tanto podemos afirmar que ésta está ausente de la retroalimentación escrita de los profesores de francés. Sería positivo si los profesores suministraran, en el lugar de la retroalimentación neutral, la retroalimentación negativa y positiva por medio de comentarios específicos.
6. Teniendo en cuenta que la retroalimentación implícita es la más utilizada por los profesores de francés en la Licenciatura, se analizó si este tipo de retroalimentación los profesores lo utilizaban de la misma manera en los dos exámenes y se concluyó que la gran mayoría de los profesores suministran la retroalimentación de igual manera.

6. CONCLUSIONES

A partir de esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones en relación con los resultados de ésta y mi experiencia vivida durante el proceso de la realización de este trabajo investigativo. Con respecto a los objetivos propuestos en esta investigación, se concluyó que todos los profesores del área de francés utilizan la retroalimentación implícita, por lo tanto se podría corregir las equivocaciones, pero no los errores de alto nivel. Esta retroalimentación es muy general y no da soluciones concretas ni aclaraciones pertinentes para corregir los errores. Asimismo, la mayoría de los profesores señalan todos los errores que se presentan en los ejercicios escritos, en este caso los exámenes finales. Proporcionar esta retroalimentación podría ocasionar en los estudiantes decepción debido a la cantidad de errores señalados, por consiguiente los estudiantes perderían el interés y no buscarían soluciones para evitar los errores en un futuro. De igual manera, se concluye que la retroalimentación de la mayoría de los profesores se focaliza en los errores y son pocos los que tienen en cuenta el esfuerzo e interés de cada estudiante. En cuanto a la retroalimentación proporcionada a diferentes escritos, se puede afirmar que no hay mayor diferencia en la retroalimentación de diferentes exámenes suministrada por el mismo profesor.

Por otra parte, basándome en mi experiencia personal vivida durante el desarrollo de este trabajo, me doy cuenta de que algunas ideas y planes de investigación que nosotros como estudiantes planteamos en nuestro anteproyecto cambian drásticamente. Antes de comenzar con el desarrollo de esta investigación, mi interés se fundamentaba en la idea de indagar si los profesores del área de francés proporcionaban la retroalimentación afectiva en los escritos y sus efectos en los estudiantes. Para mí, la retroalimentación afectiva se concentraba en lo sentimental, en el reconocimiento de los profesores al trabajo de los estudiantes, y en la motivación e interés que los maestros podrían generar en el proceso de aprendizaje de una L2, en este caso el francés. Decidí indagar sobre este tema

debido a las experiencias que había tenido en mi proceso de aprendizaje de escritura en francés según las cuales, los profesores solo se concentraban en decirme lo malo, mostrarme los errores y no reconocían el esfuerzo, tiempo ni dedicación que yo había invertido en mis escritos así no estuvieran del todo bien. De la misma manera, sentía que la parte afectiva era una de las más importantes para generar motivación e interés de continuar y mejorar el aprendizaje de una L2, pero nunca la recibía. En ese momento no tenía claridad sobre la definición de la retroalimentación afectiva, a pesar de que no estaba muy enterada sobre este tema seguía con el interés de indagar sobre lo mismo. Con el paso del tiempo y la revisión de literatura me di cuenta de que la información sobre este tema no era muy amplia, y que no había estudios sobre cómo era la retroalimentación escrita que suministran los profesores de francés en la Licenciatura, entonces con ayuda de mi asesora me di cuenta que para poder hablar sobre la retroalimentación afectiva era necesario conocer primero los tipos de retroalimentación existentes y más recomendados. A partir de ese momento mi idea cambió, y decidí describir la retroalimentación escrita que proporcionan los profesores de francés, dejando abierto mi interés por indagar sobre la retroalimentación afectiva que hoy, después de terminar mi trabajo de investigación, entiendo hace parte de la retroalimentación cognitiva positiva, que es importante para motivar a los estudiantes, pero que la retroalimentación cognitiva negativa es igualmente importante porque sin ella los errores de los estudiantes se fosilizan. El proceso que tuvo esta investigación tomó tiempo, dedicación, organización, comprensión y apoyo de parte de mi asesora para lograr un buen resultado.

Cuando empecé la investigación, percibía todo desde la posición de estudiante y me sentía juzgada por los profesores. Hoy a pocos meses de ser Licenciada en Lenguas Modernas constato con satisfacción que mi visión frente a la retroalimentación escrita suministrada por los profesores de francés cambió. La revisión de escritos de reconocidos especialistas en didáctica del francés lengua extranjera me hizo ver que la información detallada relacionada con la

retroalimentación es prácticamente inexistente. Por esta razón siento gran satisfacción de saber que les compartiré a los profesores de francés diferentes alternativas de tipos y técnicas de retroalimentación que son de gran utilidad para no solo proporcionar la retroalimentación implícita, al contrario utilizar las otras para brindarles a los estudiantes ayuda con el fin de evitar los errores y de esta manera superar la inseguridad y las experiencias desalentadoras. Para terminar, este estudio me sirve a nivel profesional para aplicarlo a mis estudiantes con el propósito de lograr que ellos corrijan los errores y mejoren su aprendizaje por medio de una buena retroalimentación.

Del presente estudio, se pueden derivar futuras investigaciones que contribuirían no solo a los profesores y estudiantes de todos los niveles del área de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, sino también a los estudiantes y profesores de francés en cursos de servicio de esta universidad y otras universidades de nuestro país.

Presento a continuación algunos de los posibles interrogantes:

- ¿Los profesores del área de francés del departamento de Lenguas de la PUJ están de acuerdo con la retroalimentación que esta investigación sugiere?
- ¿La implementación de la retroalimentación sugerida por la autora de esta investigación tendría los efectos descritos en el marco teórico?
- ¿Qué estrategias se debe implementar para que los estudiantes entiendan la importancia del enfoque del proceso (Keh, 1990, p.294) y lo introduzcan en su proceso de aprendizaje?

- ¿En que competencia(s) lingüística(s) los estudiantes de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana cometen más errores en sus escritos?
- ¿Cuál es la naturaleza de esos errores?
- ¿Los estudiantes cometen, en sus escritos, errores de orden sociolingüístico? ¿De qué tipo?
- ¿Qué competencia(s) pragmática(s) son las más desarrolladas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia universidad Javeriana?

7. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A continuación presento algunas sugerencias e implicaciones que serían de gran utilidad para los profesores que conforman el área de francés. Considero que por medio de estas sugerencias los profesores podrían reflexionar sobre la manera de proporcionar la retroalimentación para fortalecer el área y, por ende, el nivel de los estudiantes en la habilidad de escritura.

- Implementar la retroalimentación “cero” de manera consciente y basándose en los objetivos del ejercicio de escritura. Esto permite reducir el número de errores corregidos y por lo tanto la desmotivación. Por otro lado, también permite que el estudiante se concentre en pocos aspectos de corrección y de esta manera realice un trabajo de refuerzo de mejor calidad y en menor tiempo.
- No utilizar la retroalimentación implícita para señalar los errores de alto nivel de tipo 2 y 3, sino utilizar para este fin los comentarios específicos de preferencia, acompañados de sugerencias para mejorar.
- Utilizar los comentarios específicos positivos para darle al estudiante el reconocimiento a su trabajo y, por tanto, motivarlo.
- En la retroalimentación no solo mencionar los aspectos negativos del trabajo sino también los positivos y empezarla por los últimos.
- Involucrar a los estudiantes en las actividades correctivas de sus escritos, por ejemplo, por medio del proceso de varios borradores, retroalimentación de pares, conferencias, etc.

8. BIBLIOGRAFIA

Black, P. (1995), "Assessment and feedback in science education", en *Studies in educational Evaluation*, vol.21, pp. 257-279.

Brown, D. (2000), *Principles of language learning and teaching ,Error analysis*, Longman.

Cuq, J. Grandmangin, M y Pencreac, J. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

Delgadillo Arias, N. (1994), *Descripción general acerca de la forma como se da el feedback escrito en el área de escritura en los niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

DES. (1988), *Task Group on Assesment and Testing: A report*. London: Department of Education and Science.

Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching .Motivation*, England, Longman.

Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching. Describing teachers*, England, Longman.

Harmer, J. (2001), *The practice of English Language Teaching. Mistakes and Feedback*, England, Longman.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.y Baptista Lucio, P. (1998) *Metodología de la investigación*, 2da edicion. México, McGraw Hill.

Hyland, K. (1990), "Providing productive feedback", en *ELT Journal*, vol. 44, núm. 4, pp. 279-275

Jacobs, D. y Mejía, O. (2003). *Reacción ante la retroalimentación en el desarrollo de la habilidad oral de estudiantes sobrevalorados en la clase de inglés*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

Keh, C. (1990) "Feedback in the writing process" en *ELT journal*, vol 44, núm 4, pp 294-305.

Lamy, A. (1976), "Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité" en *ÉLA*, Vol. 22, pp.118-127.

Malgorn, M. (2007, mayo) "Le feedback " disponible en : <http://www.aideeleves.net/lectures/feedback.html>, recuperado : 15 octubre de 2007.

Marquillo, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur. En conclusion, que retenir pour l'interprétation des erreurs?*, Alinéa, CLE international.

Marquillo, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur. L'erreur dans le domaine de la psychologie cognitive*, Alinéa, CLE international.

Ministerio de educación, cultura y deportes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

Otero de Campuzano, I. (1996), *Hacia una retroalimentación efectiva en la habilidad de escritura en una lengua extranjera*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Lenguas Modernas.

Pontificia Universidad Javeriana. (2004), *Licenciatura en Lenguas Modernas Documento de currículo*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Pontificia Universidad Javeriana. (1999), *Proyecto de reforma Curricular, Licenciatura en Lenguas Modernas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana

Reason, J. (1983), *L'Erreur humaine*. Paris, PUF.

Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre Européen commun, Les annotations, les commentaires*, Paris, CLE international

Triana, M. (2002), *Giving and receiving written feedback on academic writing: How students and teachers accomplish the task* [tesis de maestría], Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Master in Applied Linguistics to EFL.

Veltcheff, C, y Hilton, S, (2003), *L'évaluation en FLE. Les trois fonctions de l'évaluation*, Paris, Hachette.

Vigil, N y Oller, J. (1976). "Rule Fossilization: A tentative Model", en *Language Learning*, vol. 26, núm. 2, pp. 281-295.

ANEXO 1

Encuesta aplicada a estudiantes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
ENCUESTA

Apreciado Estudiante:

*También soy estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas y estoy realizando mi trabajo de grado sobre el proceso de desarrollo de la habilidad de escritura en francés de los estudiantes de la Licenciatura. Para llevar a feliz término mi trabajo, que contribuiría a mejorar la formación de los estudiantes de la Licenciatura en el área de francés, **me es indispensable conocer su opinión acerca su desempeño en la habilidad de escritura en francés**. Por lo tanto, le pediría fuera tan amable de contestar unas preguntas las cuales, estoy segura, no le tomaran mucho tiempo pero, en cambio, la información proporcionada por usted en esta encuesta me será de una gran utilidad. Por último, usted no fue elegido por su nombre sino al azar y sus respuestas serán confidenciales y anónimas.*

Muchas gracias por su colaboración y sinceridad en sus respuestas

Nombre del estudiante: _____

Nivel: _____

1. ¿Comparando sus resultados del primer parcial de **producción escrita en francés** de este semestre con el segundo, considera que su desempeño en esta habilidad ha mejorado?

SI___

NO__

2. Explique, por favor, la respuesta anterior:

3. Describa, por favor, brevemente el tipo de retroalimentación que recibió de su profesor **por escrito** en la producción escrita del primer parcial de este semestre.

4. ¿La retroalimentación que le fue proporcionada por su profesor(a) **en el primer parcial de este semestre** le ha ayudado a mejorar su producción escrita en francés?

SI ____ NO ____

¿Por que?

5. ¿Qué tipo de retroalimentación le gustaría recibir de sus profesores en sus escritos?

ANEXO 2

Matriz de análisis de la retroalimentación escrita proporcionada por los profesores de francés

1 A HASTA 5 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B
1. Retroalimentación "cero"										
2. RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:										
2.1 Errores de bajo nivel										
2.1.1 Equivocaciones										
2.2 Errores de alto nivel										
2.2.1 Tipo 2										
2.2.2 Tipo 3										
3. RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:										
3.1 Comentarios específicos										
3.1.1 Competencia lingüística										
3.1.2 Competencia sociolingüística										
3.1.3 Competencia pragmática										
3.2 Sugerencias para mejorar										
3.3 Comentarios Generales										
3.4 Símbolos:										
3.4.1 Competencia lingüística										
3.4.2 Competencia sociolingüística										
3.4.3. Competencia pragmática										
4. RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:										
4.1 Comentarios específicos										
4.1.1 Errores de bajo nivel										
4.1.1.1 Equivocaciones										
4.1.2 Errores de alto nivel										
4.1.2.1 Tipo 2										
4.1.2.2 Tipo 3										
4.1.3 Sugerencias para mejorar										
4.2. Palabras/abreviaciones:										
4.2.1 Errores de bajo nivel										
4.2.1.1 Equivocaciones										
4.2.2 Errores de alto nivel										
4.2.2.1 Tipo 2										
4.2.2.2 Tipo 3										
4.3 Códigos/ grillas:										
4.3.1 Errores de bajo nivel										
4.3.1.1 Equivocaciones										
4.3.2 Errores de alto nivel										
4.3.2.1 Tipo 2										
4.3.2.2 Tipo 3										

4.4 Correcciones del profesor																				
4.4.1 Errores de bajo nivel																				
4.4.1.1 Equivocaciones																				
4.4.2 Errores de alto nivel																				
4.4.2.1 Tipo 2																				
4.4.2.2 Tipo 3																				
5.Reportes																				
6. Retroalimentación explícita neutral																				
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.																				

6 A HASTA 10 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	6A	6B	7A	7B	8A	8B	9A	9B	10A	10B
1. Retroalimentación "cero"										
2.RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:										
2.1 Errores de bajo nivel										
2.1.1 Equivocaciones.										
2.2 Errores de alto nivel										
2.2.1 Tipo 2										
2.2.2 Tipo 3										
3.RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:										
3.1 Comentarios específicos										
3.1.1 Competencia lingüística										
3.1.2 Competencia sociolingüística										
3.1.3 Competencia pragmática										
3.2 Sugerencias para mejorar										
3.3 Comentarios Generales										
3.4 Símbolos:										
3.4.1 Competencia lingüística										
3.4.2 Competencia sociolingüística										
3.4.3. Competencia pragmática										
4.RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:										
4.1 Comentarios específicos										
4.1.1 Errores de bajo nivel										
4.1.1.1 Equivocaciones										
4.1.2 Errores de alto nivel										
4.1.2.1 Tipo 2										
4.1.2.2 Tipo 3										
4.1.3 Sugerencias para mejorar										
4.2.Palabras/abreviaciones:										
4.2.1 Errores de bajo nivel										
4.2.1.1 Equivocaciones										
4.2.2 Errores de alto nivel										
4.2.2.1 Tipo 2										

4.2.2.2 Tipo 3									
4.3 Códigos/ grillas:									
4.3.1 Errores de bajo nivel									
4.3.1.1 Equivocaciones									
4.3.2 Errores de alto nivel									
4.3.2.1 Tipo 2									
4.3.2.2 Tipo 3									
4.4 Correcciones del profesor									
4.4.1 Errores de bajo nivel									
4.4.1.1 Equivocaciones									
4.4.2 Errores de alto nivel									
4.4.2.1 Tipo 2									
4.4.2.2 Tipo 3									
5. Reportes									
6. Retroalimentación explícita neutral									
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.									

11 A HASTA 14 B

TIPOS Y TECNICAS DE RETROALIMENTACION	11A	11B	12A	12B	13A	13B	14A	14B	total
1. Retroalimentación "cero"									
2. RETROALIMENTACION IMPLÍCITA:									
2.1 Errores de bajo nivel									
2.1.1 Equivocaciones.									
2.2 Errores de alto nivel									
2.2.1 Tipo 2									
2.2.2 Tipo 3									
3. RETROALIMENTACION EXPLÍCITA POSITIVA:									
3.1 Comentarios específicos									
3.1.1 Competencia lingüística									
3.1.2 Competencia sociolingüística									
3.1.3 Competencia pragmática									
3.2 Sugerencias para mejorar									
3.3 Comentarios Generales									
3.4 Símbolos:									
3.4.1 Competencia lingüística									
3.4.2 Competencia sociolingüística									
3.4.3. Competencia pragmática									
4. RETROALIMENTACIÓN EXPLÍCITA NEGATIVA:									
4.1 Comentarios específicos									
4.1.1 Errores de bajo nivel									
4.1.1.1 Equivocaciones									
4.1.2 Errores de alto nivel									

4.1.2.1 Tipo 2									
4.1.2.2 Tipo 3									
4.1.3 Sugerencias para mejorar									
4.2.Palabras/abreviaciones:									
4.2.1 Errores de bajo nivel									
4.2.1.1Equivocaciones									
4.2.2 Errores de alto nivel									
4.2.2.1 Tipo 2									
4.2.2.2 Tipo 3									
4.3 Códigos/ grillas:									
4.3.1 Errores de bajo nivel									
4.3.1.1 Equivocaciones									
4.3.2 Errores de alto nivel									
4.3.2.1 Tipo 2									
4.3.2.2 Tipo 3									
4.4 Correcciones del profesor									
4.4.1 Errores de bajo nivel									
4.4.1.1 Equivocaciones									
4.4.2 Errores de alto nivel									
4.4.2.1 Tipo 2									
4.4.2.2 Tipo 3									
5. Reportes									
6. Retroalimentación explícita neutral									
7. Profesores que utilizan la misma retroalimentación implícita en los dos exámenes.									

ANEXO 3

Exámenes finales de escritura segundo periodo de 2007