

**DESCRIPCIÓN Y EXPLORACIÓN DEL SISTEMA DE
RETROALIMENTACIÓN DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA
EN EL AMBIENTE VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS LINGWEB**

PAULA ANDREA ROJAS GIRALDO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
2011**

**DESCRIPCIÓN Y EXPLORACIÓN DEL SISTEMA DE
RETROALIMENTACIÓN DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA
EN EL AMBIENTE VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS LINGWEB**

PAULA ANDREA ROJAS GIRALDO

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al
título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras**

Asesora: Nancy Pedraza Araque

**CALI
UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
2011**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, 22 de mayo 2011

A Dios por todas las bendiciones.

A mi mamá y mi papá por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios por todas las bendiciones que me otorga a través de situaciones y personas que pone en mi camino. A todas las personas que Él ha puesto a mi lado y me han ayudado en este proceso de terminar la licenciatura: mi mamá, mi papá, mi familia, mis amigos, profesores y compañeros de trabajo, todos los que de una u otra forma, aportaron un granito de arena cuando lo necesité. Muchas Gracias.

CONTENIDO

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1.....	14
1. ANTECEDENTES.....	14
1.1 OBJETIVOS.....	16
1.2 METODOLOGÍA.....	17
1.3 MARCO TEÓRICO	19
CAPÍTULO 2.....	27
2. INTRODUCCIÓN.....	27
2.1 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA.....	27
2.2 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS –TIC	29
2.3 LAS TIC EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....	30
CAPÍTULO 3.....	32
3. INTRODUCCIÓN.....	32
3.1 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EN EL AULA DE CLASE UTILIZANDO LISTAS DE CHEQUEO Y BOTONES DE ANOTACIONES Y MARCADO	32
3.2 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EN LA PLATAFORMA LINGWEB UTILIZANDO EL EDITOR LINGWEB, COMENTARIOS Y EL ARCHIVO DE VERSIONES	75
3.3 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN.....	100
3.4 ENCUESTA DE RETROALIMENTACIÓN	109
3.1.1 ANÁLISIS Y CUADROS.....	111
3.6 ENCUESTA A PROFESORES	152

CONCLUSIONES	178
BIBLIOGRAFÍA	184
ANEXOS	186
MODELO DE ENCUESTA DE POBLACIÓN.....	186
MODELO DE LA ENCUESTA DE SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN DE LA PLATAFORMA LINGWEB	192
TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL A LOS ESTUDIANTES (MAYO 2009)	196
MODELO DE ENCUESTA A LOS PROFESORES	242
Figura 116: CUADRO DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA RETROALIMENTACIÓN	246

RESUMEN

El presente proyecto de investigación titulado *Descripción y exploración del sistema de retroalimentación durante el proceso de escritura en el ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas Lingweb*, es un intento de aproximación al análisis de la retroalimentación en clase y en la plataforma Lingweb realizado en el periodo junio – julio de 2009. Igualmente se analiza la percepción de los usuarios (docentes, estudiantes) de ella, como contribución a la tercera fase del proyecto “Diseño de un ambiente web para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas”, (Enero – Julio de 2009, Cali) realizado por Berdugo y Pedraza en cuyas dos primeras etapas se implementó y mejoró la plataforma base de la presente investigación.

El modelo pedagógico constructivista y las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas al aula de lengua extranjera son las guías de este proyecto porque el constructivismo es el modelo aplicado en el diseño de Lingweb.

Con esta investigación se buscó comparar el trabajo de retroalimentación en actividades cortas argumentativas en francés en dos escenarios: en clase y en la plataforma Lingweb. Al mismo tiempo se indagó sobre las preferencias de retroalimentación de los estudiantes y la forma como los profesores la aplican en sus clases.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, enseñanza-aprendizaje, ambientes virtuales, retroalimentación, lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

En su continuo devenir el ser humano ha transformado su entorno de acuerdo con sus necesidades y gracias a la gran inteligencia que posee, fruto precisamente de su evolución, el hombre ha creado tecnologías cada vez más avanzadas. Hemos visto cómo a través de tecnologías como la internet y los celulares podemos mantener contacto con otras personas alrededor del mundo o simplemente en nuestra misma ciudad; con su uso creciente y continuado, los costos de estas tecnologías disminuyen haciéndose cada vez más accesibles a todas las personas. Con el computador ha sucedido algo similar: antes era poco común y de acceso exclusivo para las élites, pero hoy el promedio de la población tiene uno (aunque sea sin acceso a internet).

Naturalmente usar este tipo de tecnologías, que son foco de discusiones en nuestros días, tiene muchas ventajas y desventajas. La revolución de muchos de estos aparatos en nuestra sociedad consumista y regida por la tecnología hace que muchos de ellos se conviertan en lo que denominaba Vigotsky *artefactos culturales*, es decir, aparatos tecnológicos que se transforman en catalizadores sociales, en agentes de comunicación por ser capaces de transformar las lógicas de la sociedad al ser ya no un aparato común, sino un elemento que permite la renegociación cultural. Y como es lógico, estos artefactos culturales llegan a las aulas y las permean convirtiéndose en elementos útiles –e incluso necesarios– en dicho espacio académico. Por ello se requiere de una educación que guíe el uso de las TIC y a su vez tenga control con la dirección del docente. Las TIC, a su vez, pueden ser aprovechadas para el aprendizaje en la clase, puesto que es algo tan cercano a la juventud y que puede llegar a ser altamente interactivo. La interacción implica retroalimentación: no hay retroalimentación sin interacción entre los participantes de un proceso comunicativo. Y una interacción sin retroalimentación no favorece el proceso de aprendizaje especialmente de una lengua extranjera. En este trabajo se entiende por retroalimentación todo comentario o corrección de un

ejercicio, pregunta o tarea que se le da al aprendiz para que pueda reflexionar y construir su conocimiento.

A través de una adecuada retroalimentación constante a los trabajos de los estudiantes porque al participar activamente expresan opiniones, que muchas veces en clase no lo hacen por el tiempo limitado o por el elevado número de estudiantes que hace difícil para el docente permitir la participación individual. Cabe mencionar que con este método no se busca reemplazar al maestro en el aula sino aprovechar al máximo la World Wide Web como herramienta mediadora en la educación y el aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

El proyecto “Diseño de un ambiente web para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas” realizado por Berdugo T. y Pedraza A., en el cual se enmarca el presente trabajo, se divide en tres fases. Durante la primera y segunda fases de dicho proyecto (Berdugo & Pedraza, 2005) se implementó una plataforma web que reúne los rasgos esenciales de un sistema de gestión de cursos en línea (*Course Management System*) que incluye “herramientas de trabajo y comunicación, ingreso y administración de materiales de clase, entre otros.” (Berdugo & Pedraza, Pág. 169). En la primera fase de diseño, implementó y evaluó el primer prototipo de la plataforma para administrar cursos de lenguas extranjeras en línea con tres perfiles de usuarios: estudiante, profesor y administrador. En la segunda fase del proyecto se sofisticó la plataforma al ajustar algunos componentes ya existentes y diseñar herramientas nuevas para el trabajo individual y grupal. Se propone una tercera fase llamada “Ambiente Virtual basado en Agentes Software para la Enseñanza y el Aprendizaje de Idiomas” (Berdugo, Pedraza & Rodríguez, 2008-2010) con el fin de lograr una mayor sofisticación y consolidación de la plataforma de forma que se habiliten mayores niveles y nuevas modalidades de interacción usuario-usuario y usuario-sistema, tanto asincrónica como sincrónicamente.

El presente trabajo forma parte de esta tercera fase de continuidad del proyecto y busca hacer un aporte al proyecto macro para perfeccionar la herramienta mediante el análisis de las herramientas actualmente disponibles para la retroalimentación en la plataforma y mediante la definición de otras herramientas de retroalimentación que complementen las carencias que se identifiquen al concretar también los tipos de retroalimentación más adecuados para el estudiante al desarrollar tareas en la plataforma diseñada. Éste es mi objetivo con respecto al cual se establecen los siguientes interrogantes de la investigación:

- ¿Cuáles son las herramientas de retroalimentación en actividades de escritura disponibles en la plataforma ECLUV y qué tipo de retroalimentación permiten dar al estudiante?
- ¿Cuáles son las herramientas de retroalimentación en actividades de escritura disponibles en la plataforma Lingweb y qué tipo de retroalimentación permiten dar al estudiante?
- ¿Cómo está estructurada la herramienta de marcado de errores de la plataforma Lingweb y qué tipos de retroalimentación para la escritura permite realizar?
- ¿Cuáles son las apreciaciones de los estudiantes sobre las herramientas de marcado de errores y retroalimentación en Lingweb?
- ¿Qué sugerencias hacen los estudiantes de la población analizada para el uso de la herramienta de marcado de errores y alimentación en Lingweb?

CAPÍTULO 1

1. ANTECEDENTES

El primer antecedente macro del presente trabajo es el proyecto de Pedraza y Berdugo en sus fases I y II ya que es el marco para esta investigación. En la primera fase del proyecto se desarrolló una plataforma web para profesores y estudiantes de inglés y francés de la Universidad del Valle bajo un enfoque teórico socio-constructivista, de ahí que dicha visión sostenga “la interacción necesaria entre los factores internos y los factores externos que intervienen en la construcción del conocimiento del sujeto-aprendiz como parte de grupos o comunidades sociales.”

Para acceder a la plataforma se encuentran tres perfiles de usuarios: el perfil del estudiante, el perfil del profesor y el perfil del administrador. El primero tiene acceso al curso y las unidades para desarrollar actividades y ejercicios en línea diseñados previamente por el profesor, utilizando las herramientas proporcionadas en la plataforma e interactuando a su vez con otros estudiantes y el mismo profesor. El profesor tiene acceso para crear, modificar, eliminar y evaluar los cursos, unidades, actividades y ejercicios así como para interactuar con sus estudiantes y otros profesores. El último, puede acceder para crear y modificar los idiomas, los tipos de ejercicios y actividades, los usuarios, habilidades y estrategias de aprendizaje.

Dando continuidad a la primera fase, se buscó en la segunda fase sofisticar la plataforma diseñada al ajustar algunos de los componentes que ya se habían desarrollado y al diseñar algunas herramientas nuevas para el trabajo individual y grupal.

Esta segunda fase se llevó a cabo después de realizar la evaluación final de la primera fase y encontrar aspectos a mejorar en las herramientas existentes señalados por los usuarios. Así, se rediseñaron dichas herramientas y se implementaron nuevos componentes para beneficiar otras formas de trabajo e interacción en el entorno; al igual que se debieron “evaluar los procesos de diseño e implementación de materiales y módulos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, por medio de la participación de profesores y estudiantes a lo largo del proceso de diseño y desarrollo.” (Pedraza & Berdugo, 2007, p. 6)

Uno de los estudios realizados en el área de la retroalimentación en un ambiente web, es el trabajo de Attali (2004), “Exploring the Feedback and Revision Features of Criterion”. *Criterion* es un servicio web desarrollado por ETS (Educational Testing Service) para evaluar la habilidad de escritura de los estudiantes dándoles retroalimentación y calificación de sus escritos. Durante un año escolar del 2002 al 2003, Criterion fue usado por miles de estudiantes desde grado 6 a grado 12 en Estados Unidos. El propósito del estudio fue evaluar la efectividad de la retroalimentación automatizada y las características de revisión de *Criterion* centrándose en el posible mejoramiento en la escritura desde la primera hasta la última versión de un ensayo según la retroalimentación brindada.

Otro trabajo realizado en este campo es “Corrective Feedback via Instant Messenger Learning Activities in NS-NNS and NNS- NNS Dyads” por Susana Sotillo de La Universidad Estatal de Montclair. Es un estudio descriptivo acerca de retroalimentación negativa mediada por computador o corrección de errores entre pares de hablantes no nativo/no nativo; nativo/no nativo que trabajan colaborativamente en cinco actividades de las cuales cuatro son comunicativas y otra es de resolución de problemas en un ambiente de mensajería instantánea: Yahoo! Instant Messenger (YIM).

Entre los resultados de este estudio se encuentran los siguientes: momentos o episodios de corrección de errores que están disponibles en un contexto de mensajería instantánea y, dentro de éste, retroalimentación indirecta más correctiva enfocada principalmente en errores gramaticales y lexicales para los aprendices de una segunda lengua. También hay evidencia de aprendizaje significativo de parte de los participantes.

Un estudio que utilizó un sistema de marcado llamado “Markin32” muy similar al de Lingweb fue el estudio de Burston en el 2001; éste buscaba la descripción de consideraciones teórico-prácticas de la provisión de retroalimentación en composiciones escritas de estudiantes de lenguas extranjeras en un nivel avanzado, estudiantes de segundo año (semestres 7-8) de francés. La aproximación a la enseñanza y evaluación de las habilidades escritas de los estudiantes en la Universidad de Monash fue de “foco en la forma” que se refiere a la escritura dentro de un contexto significativo en lugar de ejercicios gramaticales descontextualizados. Se trabajó separadamente la escritura como proceso y los resultados. Los trabajos en clase evaluados se reemplazaron por varias versiones revisadas y corregidas de un mismo ensayo a lo largo del semestre. Finalmente se comprobó que el uso de un programa computacional para calificar composiciones, como Markin32, puede contribuir a la reducción de cargas de corrección para los profesores y al mejoramiento tanto de la calidad como de la utilidad de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes (Burston, 2001).

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GENERAL

Describir las modalidades de retroalimentación en procesos de escritura que se da a los estudiantes de lenguas extranjeras en actividades escritas cortas en clase

comparadas con la retroalimentación en la antigua plataforma “Ecluv” y en la nueva plataforma Lingweb a través del nuevo sistema de marcado de errores en el Editor Avanzado Lingweb.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir y analizar las herramientas de retroalimentación en actividades de escritura disponibles en la plataforma ECLUV y el tipo de retroalimentación que permiten dar al estudiante.
- Describir y analizar las herramientas de retroalimentación en actividades de escritura disponibles en la plataforma Lingweb y el tipo de retroalimentación que permiten dar al estudiante.
- Explorar la estructura de la herramienta de marcado de errores de la plataforma Lingweb y los tipos de retroalimentación para la escritura que proporciona.
- Indagar las apreciaciones que tienen los estudiantes de las herramientas de marcado de errores y retroalimentación en Lingweb.
- Determinar qué sugerencias hacen los estudiantes de la población analizada para el uso de la herramienta de marcado de errores y retroalimentación en Lingweb.

1.2 METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque mixto dado que se utilizaron métodos de recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, y con la metodología de estudio de caso tomando en cuenta que se trabajó con una muestra de cuatro estudiantes voluntarios. Para la recolección de datos de tipo cuantitativo se aplicó una encuesta de población y una de retroalimentación a los

estudiantes, más una a los docentes, ambas analizadas con el programa SPSS. Para la parte cualitativa, se llevó a cabo la descripción de las herramientas para la retroalimentación en ambas plataformas (la antigua plataforma Ecluv y la nueva plataforma Lingweb); se realizaron también análisis descriptivos de la retroalimentación en textos argumentativos cortos escritos en clase y en un pilotaje en la plataforma, así como una entrevista grupal a los estudiantes y su respectivo análisis con el programa Ethnograph.

El método de investigación utilizado fue el estudio de caso, comprendido como:

“Examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (Denny, 1978).

Este método cualitativo se desarrolló en el seno de la investigación médica y psicológica. Sus principales exponentes son Max Weber, Immanuel Wallerstein y Herbert Spencer, cuyos trabajos permitieron estudiar grupos sociales y sus fenómenos y contribuir con ello al cambio de paradigma en la investigación de movimientos sociales. Es de anotar que un caso puede estar representado en una institución, un programa de enseñanza, un hecho o una persona. Se caracteriza por ser particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

Usualmente el estudio de casos comprende cuatro elementos:

1. La descripción del objeto o fenómeno.
2. La explicación de ese objeto o fenómeno –contexto.
3. La predicción del futuro del objeto o fenómeno.
4. El planteamiento de mejoras de ese objeto o fenómeno –acercamiento normativo.

La observación, la entrevista y el análisis de documentos son los instrumentos más utilizados para la recolección de datos de investigación que permitirán establecer la hipótesis o las soluciones provisionales que a su vez están condicionadas al grado de desarrollo teórico y los objetivos trazados.

1.3 MARCO TEÓRICO

1.3.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

En el área de la educación se habla comúnmente de *evaluación*; sin embargo, al consultar literatura sobre este aspecto se encuentran numerosas y diversas definiciones: en inglés, especialmente, se hace la diferencia entre “evaluation” y “assessment”, lo cual se podría traducir al español como “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” respectivamente.

La definición de evaluación para Cronbach es:

“Colección y uso de información para tomar decisiones acerca de materiales instruccionales, actividades, programas o las experiencias educativas de los estudiantes”.(Cronbach, 1982)

Esta definición propone la evaluación como un instrumento para mejorar la toma de decisiones para educar más eficazmente.

Otra definición un poco más específica y restringida es la de Rowntree, para quien evaluación es:

Los medios a través de los cuales recogemos y analizamos sistemáticamente información acerca de los resultados de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Queremos entender cómo es enseñar y aprender dentro del sistema

que hemos creado; reconocer cuáles objetivos han sido alcanzados y cuáles no; y averiguar (descubrir) cuáles resultados imprevistos (beneficiosos o desastrosos) también han aparecido. (Rowntree, 1986)

Esta última concepción también es llamada *assessment* por algunos autores como Nunan, que la consideran un subcomponente de la evaluación. De acuerdo con Marie Baehr de la Universidad Coe, evaluación y *assessment* son dos procesos paralelos utilizados por los docentes para ayudar a los estudiantes a construir destrezas de aprendizaje para la vida. El *assessment* provee retroalimentación sobre conocimiento, habilidades y actitudes con el propósito de mejorar el futuro rendimiento y los resultados del aprendizaje; mientras la evaluación determina el nivel de calidad de un resultado y posibilita la toma de decisiones basada en el nivel de calidad demostrado. En consecuencia, ambos procesos son necesarios y complementarios en educación

1.3.1.1 EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa, también conocida como de resultado o de impacto, es una valoración que se hace al final de un proceso con el fin de emitir juicios sobre el programa, su justificación y, además, poder certificar su utilidad.

Este tipo de evaluación se guía con una serie de preguntas:

- ¿Qué resultado se produce?
- ¿Con quién?
- ¿Bajo qué condiciones?
- ¿Con qué formación?
- ¿A qué costo?

Este tipo de evaluación tiene tres enfoques:

Evaluación de los aprendizajes: La realiza el docente que es el responsable directo de ella. Tiene como propósito hacer una valoración de los resultados del curso o programa, comprobar si realmente el estudiante domina un conocimiento o una técnica, hacer un diagnóstico al cuerpo docente sobre el nivel real de los estudiantes y además, hacer seguimiento a la eficacia de la metodología utilizada en el grupo.

Evaluación de los efectos: La evaluación verifica qué tanto pueden utilizar los estudiantes los conocimientos dados en un contexto particular. Es de anotar que este enfoque solamente puede ser considerado como tal a partir de los 7 años porque es a partir de esta edad que el niño desarrolla la autonomía para distinguir contextos.

Evaluación de impacto: Valora el alcance de los objetivos trazados, el mejoramiento de las relaciones y la satisfacción interna. Algunos ítemes clave son, por ejemplo, el grado de atención que han prestado a los procesos formativos de los alumnos durante el desarrollo de las actividades escolares así como la evolución en el dominio de las competencias, los tipos de relaciones que entablan los alumnos y los que establece cada uno de los integrantes del personal docente y directivo con sus compañeros y familiares, cuál es el tipo de intervención que realiza en clase, de qué manera aborda los aspectos enseñados, etc. Esta evaluación se caracteriza porque se basa en la reflexión (Cabrera 1987 y Scriven 1967).

Para efectos del presente trabajo, el término *evaluation* será comprendido como evaluación sumativa, es decir, la recolección de información para la medición y la

toma de decisiones y *assessment* será “evaluación formativa” como recolección de información con el fin de mejorar y ayudar a los aprendices en su proceso.

1.3.1.2 EVALUACIÓN FORMATIVA

Este tipo de evaluación se realiza durante el curso y no exige una calificación, ya que queda a criterio del docente de acuerdo con el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Además, requiere de instancias dialógicas en la que los educandos puedan recibir retroalimentación sobre sus problemas y equivocaciones en clase. Finalmente, no es obligatorio ejecutar esta prueba en un formato porque puede hacerse a manera de informe o de manera lúdica

1.3.2 DEFINICIÓN DE REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN Y SU UBICACIÓN COMO COMPONENTE DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.

El proceso de revisión es definido como la secuencia de cambios en una composición escrita motivados o iniciados por diversas indicaciones (de diferentes fuentes o proveedores) y que ocurren a lo largo del proceso de escritura de un trabajo (Sommers, p. 27).

Para que dicho proceso de revisión sea posible, es necesario, como ya se ha mencionado, que haya indicaciones o señas para realizar los cambios precisos los cuales son proporcionados en la interacción con otros. Es aquí donde la teoría sociocultural del aprendizaje, inicialmente propuesta por Vygotsky y luego adaptada al aprendizaje de lenguas extranjeras por Lantolf y Thorne, tiene lugar; Vygotsky afirmaba que la cognición humana se forma a través de la actividad social. Desde este punto de vista, el aprendizaje de lenguas es un proceso social más que meramente interno y mental del individuo. Según Kinginger y Thorne, los aprendices adquieren una lengua usándola en interacción social con hablantes de

ésta. Así, el enfoque sociocultural del aprendizaje de lenguas extranjeras promueve la idea de ampliar el contexto de interacción social del aula de clase a un ambiente intercultural de comunicación. (Kinginger, 2004; Thorne, 2006).

Al interactuar con los demás, éstos nos proveen de retroalimentación o *feedback* que bien puede ser dada –de acuerdo con la teoría sociocultural– por la mediación por otros (como compañeros o profesor) o mediación por artefactos (como computadores).

El concepto de retroalimentación en instrucción puede ser definido como el mensaje que sigue a la respuesta elaborada por un aprendiz en una situación de aprendizaje. Se refiere a un evento que le provee al aprendiz información acerca de la precisión de su respuesta, y/o un hecho que aumenta la frecuencia de la respuesta. (Bationo, 2008)

En el campo educativo de investigación, el concepto de retroalimentación es considerado mayormente en el contexto de la enseñanza (Mory, 2003). Allí es definido como **cualquier comunicación o procedimiento cuyo objetivo es informar al aprendiz de la precisión de su respuesta a una pregunta educativa.** (Carter, 1984; Cohen, 1985; Kulhavy, 1977; Sales, 1993).

La noción de retroalimentación o respuesta en pares (*peer feedback* o *peer response*) se refiere al uso de los aprendices mismos como fuentes de información que interactúan mutuamente asumiendo roles de revisión y responsabilidades que son usualmente realizadas sólo por el profesor. (Liu & Hansen, 2005), y ésta noción es vista de forma holística como un proceso colaborativo desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje. (Lantolf & Thorne, 2006).

Kulhavy y Wager (1993) introdujeron la tríada de retroalimentación con los siguientes tres elementos (Figura 1):

- “Retroalimentación como motivador para aumentar el índice y/o precisión de las respuestas”
- “Retroalimentación como refuerzo de un mensaje que conectaría automáticamente respuestas a estímulo previo, enfocado en las respuestas correctas”
- “Retroalimentación como proveedor de información que los aprendices podrían usar para validar o cambiar una respuesta previa, siendo el foco las respuestas erróneas”.

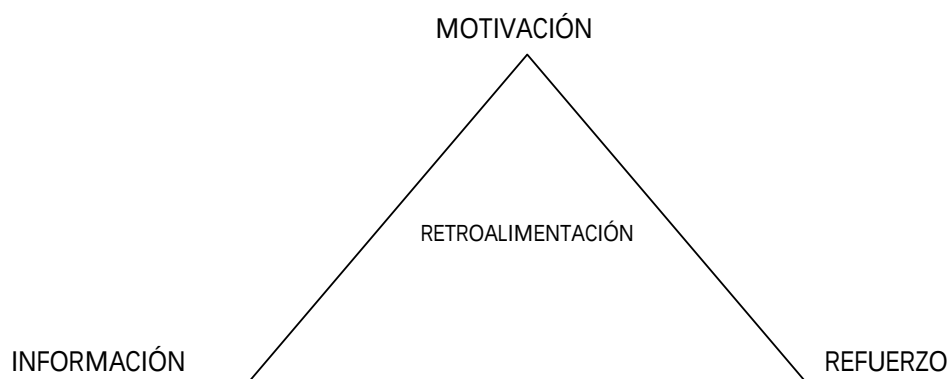


Figura 1: Triada de retroalimentación. (Kulhavy & Wager, 1993)

El gráfico muestra tres funciones simultáneas y analizables de la retroalimentación: como refuerzo a nivel conductista, como motivación a nivel emocional y como información a nivel cognitivo.

Dana Ferris, por su parte, en su libro *Feedback in Second Language Writing*, concluye el primer capítulo resumiendo la importancia de la retroalimentación como elemento esencial de la enseñanza de la escritura en lengua extranjera; dice que es parte central de los enfoques sociales constructivistas y literarios académicos. La respuesta no representa una sola teoría o método sino una colección de maneras por las cuales los profesores pueden ayudar a los

estudiantes hacia una mejor comprensión de sus textos, de sus lectores, de sus procesos de escritura y aprendizaje y de esta manera, desarrollar su consciencia de escritura y uso del lenguaje a nivel general.

- Tipos y formas de retroalimentación durante el proceso de escritura de textos en lenguas extranjeras.

Dana Ferris en su libro *Feedback in Second Language Writing* distingue entre retroalimentación directa e indirecta, siendo la primera la provisión de la forma lingüística correcta por parte del profesor al estudiante que puede tener diversas manifestaciones, desde tachar palabras o frases innecesarias, insertar una palabra o morfema faltante, hasta escribir la palabra o la forma correcta cerca de la forma errónea; la segunda ocurre cuando el profesor indica, de alguna forma, que hay un error – por medio de subrayado, círculos, códigos o alguna otra marca – pero no provee directamente la forma correcta, dejando que el estudiante resuelva el problema sobre el cual se llamó su atención.

Otra clasificación es la de Liu y Hansen (2002) quienes hablan de modos de retroalimentación en dos grandes categorías: tradicional e innovadora. La primera incluye retroalimentación escrita y oral mientras que la segunda abriga retroalimentación sincrónica y asincrónica.

En la parte escrita del modo tradicional, los estudiantes comentan acerca de sus trabajos por medio de papel y lápiz dando respuesta a preguntas guía como base para los comentarios orales, lo cual facilita la comunicación cara a cara. En el tipo de retroalimentación oral, los aprendices comentan sobre sus trabajos en comunicación frente a frente, lo cual les permite negociar significados y mejora la competencia comunicativa.

El segundo modo es la retroalimentación innovadora o mediada por computador que encierra las formas sincrónica y asincrónica, la primera involucra conversaciones simultáneas en dominios multi-usuario como el chat y la segunda se refiere a herramientas como el correo electrónico o la revisión a través del uso de diferentes características editoras disponibles en el software adoptado por los usuarios como Microsoft Word y CommonSpace.

En cuanto al objeto o foco de la retroalimentación, Liu y Hansen se refieren al contenido, retórica y organización, gramática y estilo o una combinación de características.

Si los estudiantes se orientan hacia el contenido, estarán retroalimentando el entendimiento profundo o general de la intención del escritor y la conexión entre ideas del texto. La retórica y organización permite a los aprendices enfocarse en asuntos como oraciones temáticas, tesis y párrafos y oraciones concluyentes. La revisión incluye preguntas generales como: ¿cómo está organizado el texto? De acuerdo a la organización, ¿puede el lector identificar el tipo de texto? ¿Está bien organizado?

Finalmente, al mirar la gramática y el estilo, los estudiantes editan el desarrollo lingüístico general y la precisión en el uso de la estructura de la lengua extranjera.

CAPÍTULO 2

2. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se aborda el modelo pedagógico constructivista que se nutrió de los aportes de las investigaciones en estudios cognitivos que hizo Piaget y en la teoría de la interacción social de Vygotski, modelo que se aplica actualmente a la plataforma Lingweb.

Posteriormente, se explica el concepto de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información, TIC y su aplicación al aula de clase de lengua extranjera. Es interesante comprender que las TIC son una herramienta que tiene múltiples ventajas tanto para el docente como para el aprendiente y, a partir de este beneficio, potencializar de manera eficaz la enseñanza-aprendizaje del idioma a través de la plataforma.

2.1 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo es el modelo que concibe que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, ésta se hace a partir de los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento. Este modelo se basa, entonces, en una experiencia personal que se compara a una construcción a partir de sus cimientos. Es decir, el sujeto asume su responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje, según este modelo, incluye la percepción sensorial y selectiva, el interés personal y la acomodación de la nueva experiencia de acuerdo con lo que ya se conoce; es lo que este modelo llama “construcción”: el proceso de incorporación con el que vamos formando (construyendo) nuestro conocimiento.

El constructivismo considera la heterogeneidad en el aula ya que los estudiantes que se reúnen en ella proceden de diferentes lugares, tienen distintos niveles de formación, diversas maneras de pensar y ver la vida y, por supuesto, sus motivaciones no son las mismas ni su sentido de responsabilidad y disposición para aprender.

El máximo exponente de esta corriente es Lev Vigotsky quien desarrolló la teoría del constructivismo social en la década de los años treinta del siglo XX. Vigotsky consideraba el constructivismo como “un modelo de descubrimiento” del aprendizaje.

Los tres principales supuestos de Vigotsky son:

Construyendo significados:

1. La comunidad tiene un rol central.
2. El pueblo alrededor del estudiante afecta grandemente la forma que él o ella "ve" el mundo.

Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo:

1. El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo.
2. Los instrumentos deben incluir: adultos importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje.

Los principales principios vigotskianos en el aula son:

1. El aprendizaje y su desarrollo es una actividad social y colaborativa que no puede ser "enseñada" a nadie; depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.
2. La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá recibir del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.

3. Cuando adopta las situaciones apropiadas, uno debe tomar en consideración que el aprendizaje debería tomar lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado. (Vigotsky, 1979)

2.2 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS –TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua (Kofi Annan, Secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra 2003).

Las TIC, hoy por hoy, son protagonistas en la sociedad de la información; sociedad que se caracteriza por hacer un uso extensivo e integrado de estas nuevas tecnologías de la información. Dichas tecnologías han aportado, entre otras muchas, el acceso fácil a una vasta información y todo tipo de datos de manera rápida y fiable; canales de comunicación inmediata; interactividad y automatización de los trabajos, la digitalización de la información y la capacidad de almacenamiento de datos.

De acuerdo con Sáez Vacas (1995) "la tecnología cambia rápidamente hasta la forma como vivimos, pero en cambio nuestras propias concepciones del mundo se modifican con pereza"; es decir, si bien las TIC influyen fuertemente en nuestros sistemas de valores y sociales, estos cambios son graduales. Sin embargo, las TIC han ido penetrando en todos los estratos y esferas de la sociedad gracias a que los precios cada vez disminuyen debido al incremento de los volúmenes de producción y de optimización de los procesos fabriles. Por otro lado, hay

circunstancias que entorpecen la difusión total en todas las actividades y capas sociales, a saber:

- **Problemas técnicos:** abarca las incompatibilidades de sistemas operativos, falencias en el software, el ancho de banda disponible para internet, entre otros.
- **Falta de formación:** implica el conocimiento previo que debe tener el usuario para utilizar con efectividad y eficacia estas herramientas.
- **Problemas de seguridad:** incluye robos de información a instituciones, gobiernos y gente del común; delincuencia virtual, como obtener ilegalmente códigos de tarjetas de crédito para comprar en tiendas virtuales.
- **Barreras económicas:** si bien cada vez se han ido abaratando los costos de los equipos, no todos los países tienen capacidad adquisitiva para acceder a ellos.
- **Barreras culturales:** como el idioma, la tradición de uso, entre otros.

2.3 LAS TIC EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

El primer registro que se tiene del uso de la tecnología para propósitos educativos se encuentra en la década de los cuarenta en Estados Unidos, cuando la universidad de Indiana en 1946 ofrece un curso en Educación Audiovisual. Otros datos señalan una fecha anterior, durante la Segunda Guerra Mundial, en la que se diseñaron cursos de idiomas para el ejército con su soporte.

La inclusión de las nuevas tecnologías en el aula no es exclusivo de nuestro tiempo:

Periodo	Tecnología usada en el aula
1940 - 1950	Medios audiovisuales: retroproyector y audio, proyector

	de diapositivas, discos, radio.
1960	Televisión, proyector de cine, cassette y cintas, laboratorio de idiomas.
1970	Videos, ordenadores.
1980	PC multimedia, CD, videos interactivos, CD-ROM
1990	Aplicaciones de internet: web, televisión por cable o por satélite.
Primera década del 2000	DVD-ROM, DVD, Blue-ray, pizarras digitales, ipad, pocket pc y palm, Tablet pc, e-book.

Tabla 1: Tecnología usada en el aula (Pueyo, Madrid y Hockly, 2002)

Las TIC aplicadas en el aula ofrecen múltiples ventajas:

- Fácil acceso a todo tipo de información
- Instrumentos para todo tipo de proceso de datos
- Canales de comunicación y almacenamiento de datos
- Automatización de tareas
- Interactividad
- Homogeneización de los códigos
- Instrumento cognitivo

CAPÍTULO 3

3. INTRODUCCIÓN

Luego de realizar una exhaustiva recolección y análisis de datos se presentan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes y a los estudiantes; también se presenta el informe tras los análisis de las actividades en clase y en la plataforma Lingweb. Finalmente, se muestra las deducciones de la entrevista colectiva a los estudiantes, que ya estaban familiarizados con la plataforma Lingweb.

Los cuatro estudiantes que participaron en la investigación se ofrecieron voluntariamente. Todos ellos pertenecen al curso Habilidades integradas en francés II. Es de anotar que las pruebas se realizaron en varios idiomas, a saber: en español se hizo la entrevista grupal y la encuesta de población; la encuesta de retroalimentación fue en inglés y las actividades en clase y el pilotaje, en francés.

3.1 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EN EL AULA DE CLASE UTILIZANDO LISTAS DE CHEQUEO Y BOTONES DE ANOTACIONES Y MARCADO

Dos actividades procesales de escritura, revisión y retroalimentación se realizaron como trabajo previo al trabajo de pilotaje del editor Lingweb en la plataforma Lingweb. En dichas actividades realizadas de enero a junio de 2011, participaron dos grupos de primer nivel de Francés de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle utilizando listas de chequeo y botones de anotaciones y marcado que serían posteriormente implementados en la plataforma.

Cada grupo (grupo 01 y 02) del curso de Habilidades Integradas en Francés II estaba integrado por veinte estudiantes aproximadamente, a cargo cada uno de un profesor y una profesora del área. Los profesores trabajaron en forma conjunta

con un estudiante de práctica docente que haría simultáneamente ésta y la recolección de datos para su proyecto “Diseño e implementación de una secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos en francés lengua extranjera dentro del ambiente virtual Lingweb” (Herrera, 2009). Este proyecto se desarrolló en paralelo al presente trabajo que también se beneficiaría de dichos datos para analizar unos cuantos selectos en forma de un estudio de caso.

Del grupo global de aproximadamente cuarenta estudiantes, se seleccionaron cuatro que se ofrecieron voluntariamente para la realización del pilotaje en la plataforma a ser analizado posteriormente también. Estos cuatro estudiantes participarían de la actividad de escritura en Lingweb para ser comparada con el trabajo realizado en clase, por lo cual fueron tomados sus textos producidos en clase durante el semestre para el presente análisis.

Para introducir a los estudiantes de primer semestre en la tarea de escritura se procedió de tal manera que el proceso fuera cuidadosamente guiado. Así, inicialmente, se proporcionó una hoja informativa sobre la argumentación y sus técnicas. Ésta contenía, en francés, el concepto de argumentación, las diferentes formas de organizar un texto argumentativo y tres técnicas posibles de utilizar para apoyar la argumentación: la ejemplificación, comparación o contraste y análisis causa-efecto. Luego, se entró a estudiar cada una de las técnicas, para lo cual se brindó a los estudiantes información y ejercicios de práctica para aprender y familiarizarse con cada técnica con el fin de proporcionar suficiente “input” para escribir su propio párrafo argumentativo a través de la ilustración, la comparación o contraste y en análisis de un proceso. También se les entregó una tabla pequeña de conectores lógicos por función retórica, algunos ejemplos (listado) y la relación lógica de uso (adición, comparación, concesión, oposición, causa y consecuencia).

El análisis de este corpus se presentará en dos etapas. En la primera se examinará el proceso de retroalimentación textual de cada estudiante a través de las tres versiones de su texto para la primera y segunda actividad en clase con coevaluación (revisión del compañero), y evaluación y/o revisión del profesor (en este caso, practicante). En la segunda, se analizará el proceso de retroalimentación en una actividad de escritura argumentativa realizada en la plataforma Lingweb, igualmente con tres versiones por estudiante (versión inicial, versión coevaluada y versión final evaluada por el profesor). (ver figura 2 en anexos) Al final, se presentará una síntesis de las principales tendencias de los fenómenos observados en la generación/recepción de retroalimentación en los dos escenarios.

Procedimiento para la asignación de las categorías de análisis

Para llevar a cabo los análisis se escogió el método de categorización con colores asignando las categorías de revisión de textos propuestas por Liu y Hansen (2005) a las correcciones, marcas o anotaciones y comentarios realizados por los estudiantes a los textos de sus compañeros y por el profesor o practicante en el proceso de revisión y retroalimentación, así: contenido (con color azul), retórica y organización (verde), gramática (morado) y estilo (rosado). Los comentarios abiertos sobre cada uno de los anteriores aspectos se marcaron con un resaltador del mismo tono del lapicero con que se marcaba cada ítem. La codificación inicial propuesta fue la siguiente:

	Aspecto/Item	Color utilizado
1	Contenido	azul
2	Retórica y organización	verde
3	Gramática	morado
4	Estilo	rosado

Tabla 2: Categorías iniciales con base en Liu & Hansen (2005)

Posteriormente, en el proceso de categorización, surgieron otras categorías respondiendo a la incorporación de la retroalimentación o no, de los errores marcados y de los comentarios o sugerencias en las nuevas versiones producidas por los estudiantes autores de los textos. Se marcaron con resaltador amarillo, las partes cambiadas obedeciendo a anotaciones (usando las abreviaturas o botones de marcado) y/o comentarios de compañeros y/o profesor (es decir, revisión entre pares o coevaluación y retroalimentación del profesor o practicante); con lapicero de color naranja brillante, los errores señalados o marcados no cambiados e invariables en una nueva versión posterior a la revisión; con negro brillante, los cambios en el texto que el estudiante realizó sin previo señalamiento ni ser sugeridos por ninguno de los lectores/revisores de su texto o proveedores de retroalimentación en las revisiones o versiones previas; con salmón fluorescente, la mala interpretación o uso por parte del estudiante de la retroalimentación recibida; finalmente, con amarillo brillante o dorado, la retroalimentación confusa, errónea o brindada utilizando una anotación, símbolo, marca o botón no incluido en la lista de botones para marcado de errores proporcionada a los estudiantes; y con resaltador naranja la retroalimentación positiva mediante comentarios alentadores o de felicitación por algún aspecto del trabajo del estudiante. Estas otras categorías y sus colores se resumen en la siguiente tabla:

	Aspecto/Item	Color utilizado
1	Partes cambiadas por marcas o anotaciones sugeridas	Resaltador amarillo
2	Errores marcados no cambiados	Naranja
3	Cambios no marcados anteriormente ni sugeridos	Negro
4	Mala interpretación de la retroalimentación o mal uso de la	Salmón fluorescente

	misma	
5	Retroalimentación confusa, errónea o sin usar la lista de botones de marcado	Amarillo brillante o dorado
6	Retroalimentación positiva	Resaltador naranja

Tabla 3: Categorías emergentes

En resumen, la lista definitiva de las categorías con sus correspondientes colores es la que se observa a continuación:

	Aspecto/Item	Color utilizado
1	Contenido	Azul
2	Retórica y organización	Verde
3	Gramática	Morado
4	Estilo	Rosado
5	Partes cambiadas por marcas o anotaciones sugeridas	Resaltador amarillo
6	Errores marcados no cambiados	Naranja
7	Cambios no marcados anteriormente ni sugeridos	Negro
8	Mala interpretación de la retroalimentación o mal uso de la misma	Salmón fluorescente
9	Retroalimentación confusa, errónea o sin usar la lista de botones de marcado	Amarillo brillante o dorado
10	Retroalimentación positiva	Resaltador naranja

Tabla 4: Categorías definitivas

Actividad 1

Se buscaba que los estudiantes escribieran un párrafo argumentativo de tema libre utilizando la ilustración, para lo cual se suministraron dos guías: una con información y ejemplos, otra con ejercicios de práctica y pautas para comenzar a escribir su párrafo. La primera abarcaba el uso de los ejemplos, los tipos de ejemplos (personal, anécdota, imagen o comparación, ejemplo histórico, estadísticas o cifras y literario) y un párrafo de ejemplo analizado en una tabla matriz con sus partes: frase temática, frases de desarrollo (con los ejemplos) y frase de cierre o conclusión. La segunda guía de ejercicios estaba compuesta por dos actividades, la primera de análisis de un párrafo desglosándolo en una tabla matriz idéntica a la del ejemplo de la primera guía con preguntas abiertas sobre los tipos de ejemplos utilizados en el texto y su presentación en relación con la idea general; la segunda incluyendo tres ejercicios para escribir un párrafo desarrollado por la ilustración. El primer ejercicio era de *Planificación* haciendo uso de una tabla matriz de planificación para completar cuál era el objetivo del texto, el tipo de párrafo a desarrollar, el tema a desarrollar en el párrafo, la audiencia del párrafo y la información encontrada u obtenida sobre el tema; en el segundo ejercicio titulado *Desarrollo del párrafo* debían llenar una tabla matriz con la frase temática, frases de desarrollo y frase de conclusión. Finalmente, en el ejercicio tres se les pedía evaluar el párrafo escrito en tres fases: autoevaluación (cuidando la ortografía o estructura del texto con la ayuda de un corrector ortográfico u otras herramientas), coevaluación o revisión en pares (de un compañero) y la revisión del profesor (en este caso el practicante) haciendo uso de una guía de corrección (lista de chequeo), una lista de botones de marcado y otros útiles para proveer retroalimentación y recomendaciones o comentarios para mejorar el texto. Las últimas dos etapas implicaban reescritura del párrafo creando cada vez una nueva versión mejorada al incorporar la retroalimentación obtenida hasta llegar a una versión final. Aquí se les hizo entrega también de las listas de chequeo y de

botones de anotación o marcado para proveer retroalimentación a los textos de sus compañeros.

Las listas de chequeo incluyen preguntas en dos partes: sobre la estructura del párrafo y sobre la utilización de la lengua más un espacio para comentarios abiertos. La lista de chequeo para textos expositivos-argumentativos de ilustración hace preguntas más generales sobre la estructura del párrafo como si la frase temática es clara, si la idea principal del párrafo es fácilmente reconocida en el texto, si la frase de cierre es presentada en el texto y si llama la atención de los interlocutores, conteniendo solo una pregunta específica del tipo de texto sobre si los ejemplos presentados son relevantes y representativos para la idea que apoyan. Luego, en cuanto a la utilización de la lengua, ambas listas de chequeo poseen las mismas preguntas: si la estructura de cada frase es apropiada, si se verificaron las concordancias de género y número en las diferentes frases del párrafo, si las frases principales del párrafo están separadas por puntos y puntos y comas, si los signos de puntuación son bien utilizados en el párrafo, si se verificó el uso de las mayúsculas en el párrafo y si se verificó la ortografía de cada palabra del texto. La escala de respuestas para chequear cada aspecto demandado era: Sí, No y Parcialmente.

La Lista de botones para la herramienta de marcado de errores del proyecto macro « Ambiente virtual basado en sistema de agentes para el aprendizaje de idiomas » entregada a los estudiantes fue resultado de una selección de botones para anotar o marcar errores de tipo cohesivo, coherente, ortográfico, gramatical, sintáctico, de vocabulario, de sentido y de puntuación; con una etiqueta para marcar (es decir, un título), nombre corto, nombre largo, categoría y una definición o descripción como retroalimentación sugerida.

Estudiante 1 (Actividad 1)

Para escribir su primer párrafo de ilustración, el estudiante número uno, escogió escribir sobre el origen divino del mundo, como puede apreciarse en la versión inicial del texto. (ver figura 3)

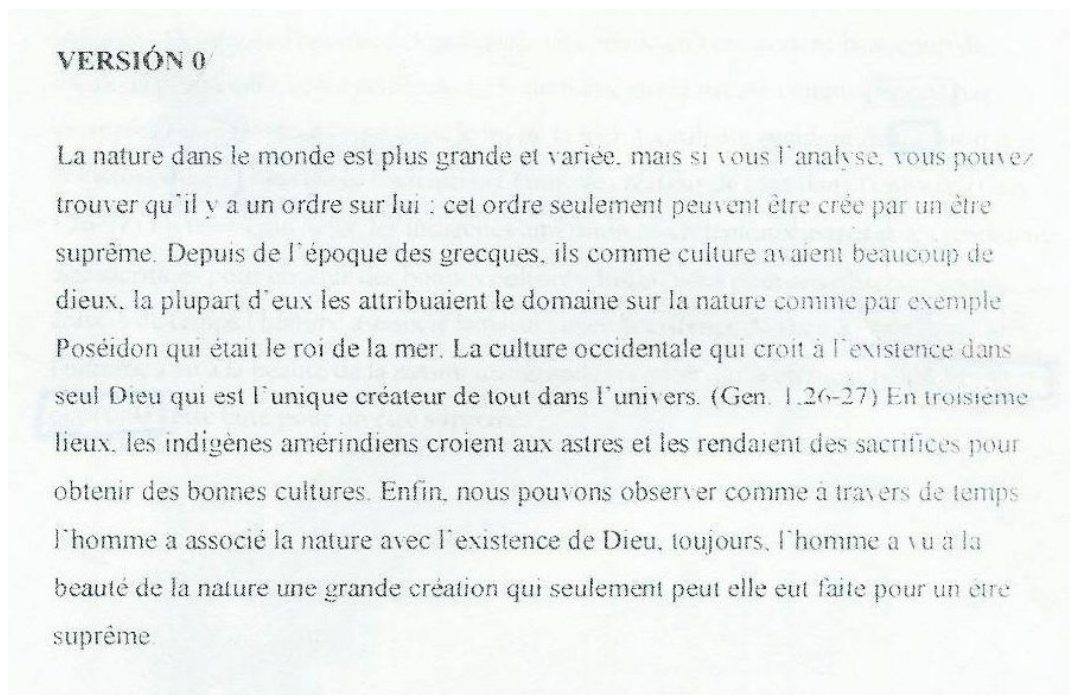


Figura 3: Versión 0 del estudiante 1 en la actividad 1

El análisis de la coevaluación arrojó tres anotaciones sobre puntuación (estilo), y tres sobre la selección de palabra más una sobre la ausencia de pronombre (gramática); estas marcas coincidieron con el único punto calificado parcialmente en la lista de chequeo concerniente a la utilización de los signos de puntuación en el párrafo. Adicionalmente, se observó que durante esas dos etapas de coevaluación, el compañero -revisor no emitió ningún comentario, es decir, que la retroalimentación del compañero fue coherente en ambas fases del proceso de retroalimentación. (Ver figuras 4 y 5)

CO-ÉVALUATION

La nature dans le monde est plus grande et variée, mais si vous l'analyse, vous pouvez trouver qu'il y a un ordre sur lui ; cet ordre seulement peuvent être crée par un être suprême. Depuis de l'époque des grecques, ils comme culture avaient beaucoup de dieux, la plupart d'eux les attribuaient le domaine sur la nature comme (Ponct) par exemple (Ponct) Poséidon qui était le roi de la mer. La culture occidentale qui croit à l'existence dans (ChM) seul Dieu qui est l'unique créateur de tout dans l'univers. (Gen. 1,26-27) En troisième lieux, les indigènes amérindiens croient aux astres et les rendaient des sacrifices pour obtenir des bonnes cultures. Enfin, nous pouvons observer comme à travers de temps l'homme a associé la nature avec l'existence de Dieu, (Ponct) toujours l'homme a vu à la beauté de la nature une grande création qui seulement peut elle (Pro1) eut (ChM) être faite pour un être suprême.

Figura 4: texto coevaluado del estudiante 1 actividad 1

Liste de révision pour un paragraphe développé par l'argumentation				
Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	La phrase thématique, est-elle claire ?	X		
2	L'idée principale du paragraphe, est-elle facilement reconnue dans le texte ?	X		
3	Les exemples présentés, sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?	X		
4	La phrase de clôture, est-elle présente dans le texte ?	X		
5	La phrase de clôture, attire-elle l'attention des interlocuteurs ?	X		
Utilisation de la langue				
6	La structure de chaque phrase, est-elle adéquate ?	X		
7	Avez-vous vérifié les accords de genres et de nombres dans les différentes phrases du paragraphe ?	X		
8	Les phrases principales du paragraphe, sont-elles séparées par des points et par des point virgules ?	X		
9	Les signes de ponctuation, sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?			X
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	X		
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	X		

Figura 5: Lista de chequeo de la coevaluación de la primera versión del texto del estudiante 1 en la actividad 1

La segunda versión del texto muestra cómo el estudiante obedeció a la mayoría de los cambios sugeridos por su compañero, omitiendo únicamente dos de las anotaciones registradas: la supresión de “qui” (*La culture occidentale **qui** croit...*) y la puntuación (coma) en *Dieu, toujours...*

Como también se puede observar, las marcas del profesor practicante se enfocan en aspectos de retórica y organización y gramática, adjuntando un par más sobre estilo. Nótese igualmente las dos líneas diagonales empleadas para indicar la necesidad de una pausa mediante el uso de cualquier signo de puntuación, siendo ajenas a la lista de botones para el marcado de errores suministrada, entran a la categoría de retroalimentación errónea o confusa que emplea otras marcas señalada con amarillo dorado como lo muestra la imagen escaneada. (Ver figura 6)

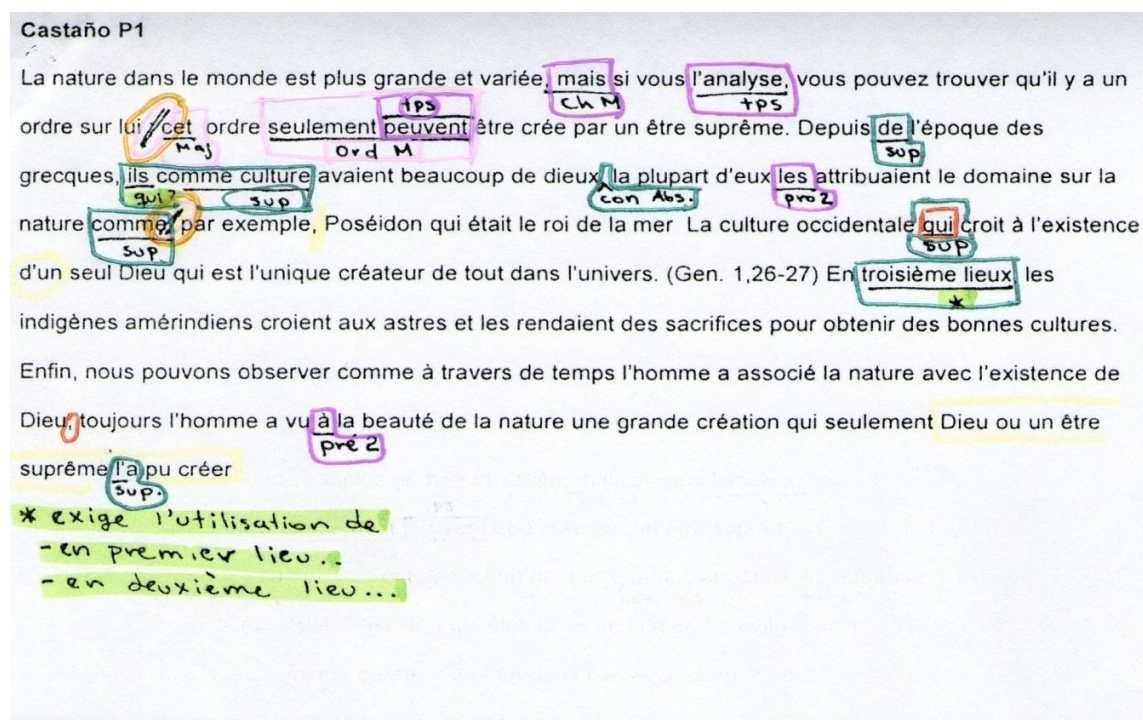


Figura 6: evaluación del texto del estudiante 1 en la actividad 1

Mientras que la lista de chequeo (ver Figura 7) no fue completada por el revisor (profesor practicante) sí contenía un buen comentario sobre el texto en cuanto a retórica y organización, contenido, gramática y retroalimentación positiva. Puede asumirse que lo anterior sucedió, ya que el escrito del estudiante no correspondía al tipo de texto requerido en la actividad cuyas características debían ser evaluadas en la lista, según lo expresa el comentario del profesor (practicante en este caso) sugiriendo al estudiante autor del texto mejorar la idea principal pues no era discutible, por lo tanto, no ayudaba a desarrollar un párrafo argumentativo.

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'illustration				
Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	La phrase thématique est-elle claire ?			
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?			
3	Les exemples présentés sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?			
4	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?			
5	La phrase de clôture attire-elle l'attention des interlocuteurs ?			
Utilisation de la langue				
6	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?			
7	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?			
8	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points-virgules ?			
9	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?			
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?			
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?			
Commentaires : Je crois que l'idée principale de ton texte n'est pas discutabile, en conséquence, elle ne t'aide pas au moment de développer un texte argumentatif. En plus les exemples donnés semblent défendre une autre idée. Je te conseille de regarder tes exemples et d'essayer de trouver une thèse adéquate pour l'utiliser dans ton texte. Tu as un bon niveau de langue, bon travail.				

Figura 7: Lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 1 en la actividad 1

En esta versión final se perciben grandes cambios tanto por retroalimentación previa como por iniciativa propia del estudiante. Dichos cambios se relacionan mayormente con el tipo de texto, el contenido, así como la retórica y organización en general; esto se manifestó en que se cambiaron tantas expresiones y palabras marcadas para corregir que incluso fueron suprimidas del texto y/o substituidas por otras llegando a extender el párrafo en sí. (Ver figura 8)

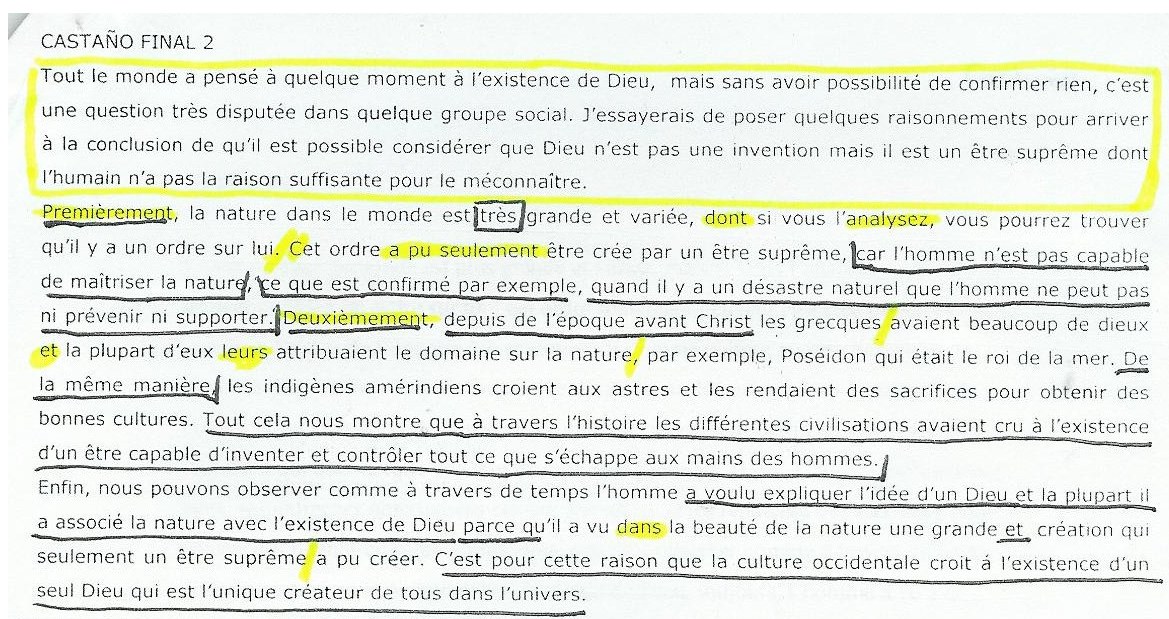


Figura 8: versión final del texto del estudiante 1 en la actividad 1

Estudiante 2 (Actividad 1)

El estudiante número dos escribió un párrafo corto acerca de los libros de Julio Verne que predecían la llegada de la tecnología.

Uno de los aspectos que causó dificultad en la realización de la actividad de escritura en el aula de clase utilizando medios electrónicos para el envío y recepción de la retroalimentación, fue la responsabilidad, compromiso y puntualidad en la entrega de la misma por parte de los estudiantes para con sus

compañeros. Este inconveniente se evidenció con el estudiante número dos quien nunca recibió retroalimentación por coevaluación, razón por la cual, solo se tienen dos versiones: la inicial con la evaluación del profesor y la posterior a las correcciones y marcas del profesor practicante, que en este caso, fue también la versión final. (Ver figura 9)

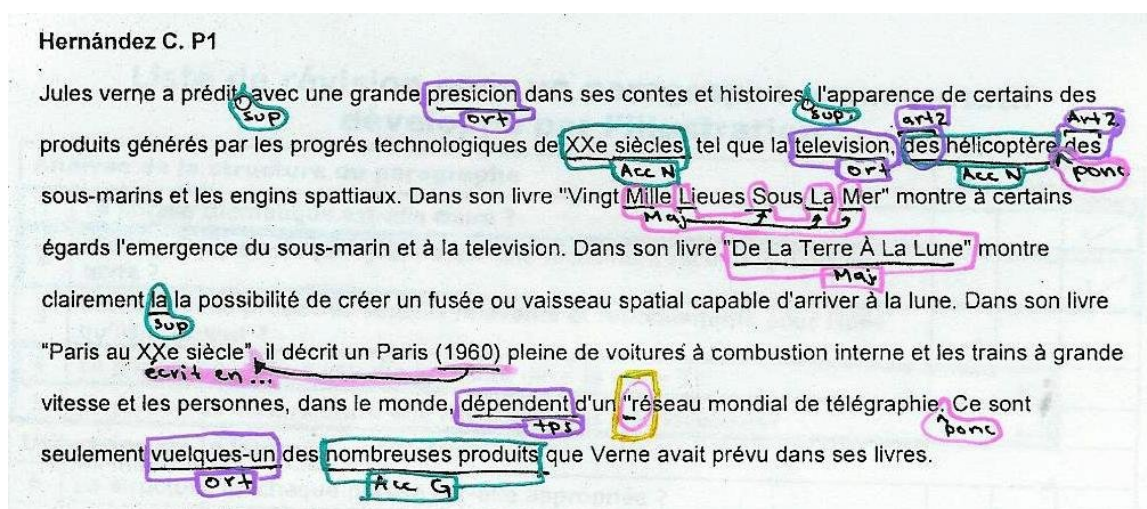


Figura 9: versión inicial más evaluación del texto del estudiante 2 en la actividad 1

Las marcas o anotaciones del profesor practicante fueron equitativas entre retórica y organización, gramática y estilo; sin correcciones de contenido ni comentarios sobre ninguna de las áreas y con una sola sugerencia sobre estilo para agregar “escrito en...” en lugar de poner el año entre paréntesis.

La lista de chequeo tenía bastantes indicaciones para que el estudiante mejorara su texto pues varios aspectos estaban calificados de “no” o “parcialmente”. Especialmente, aquellos concernientes a retórica y organización así como el comentario agregado por el profesor practicante mismo sobre la misma área recordándole al autor del texto la naturaleza argumentativa con la que la actividad de escritura del párrafo fue prevista (no expositiva como él la desarrolló) y aconsejándole reescribir el texto para darle una tesis a defender y ejemplos para

apoyarla. Se observa en la lista de chequeo un factor más a revisar acerca de la gramática y el punto precedente (punto 10) clasificado como retroalimentación errónea o confusa ya que trataba sobre la verificación del uso de mayúsculas en el párrafo que fue calificado como “sí” cuando, al contrario, fue evidente en el marcado de errores mostrado anteriormente la necesidad de comprobar la utilización de mayúsculas principalmente en citas y títulos de libros. (Ver figura 10)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'illustration

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiel- lement
1	La phrase thématique est-elle claire ?			✓
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?			✓
3	Les exemples présentés sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?	✓		
4	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?		✓	
5	La phrase de clôture attire-elle l'attention des interlocuteurs ?		✓	
Utilisation de la langue.				
6	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?			
7	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
8	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points-virgules ?	✓		
9	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?			✓
Commentaires :				
C'est un texte avec des traits expositifs bien marqués. Rappelle-toi que l'objectif du travail était celui d'écrire un texte argumentatif. Alors c'est à toi de réécrire ton texte pour lui donner une thèse à défendre et des exemples pour la soutenir.				

Figura 10: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 2 en la actividad 1

Al ver la versión corregida y final del párrafo, se distinguen cambios mayormente realizados por sugerencia o marcado del profesor practicante en la versión anterior así como unos cuantos efectuados por iniciativa propia del estudiante; únicamente dos partes no cambiadas que fueron indicadas por el revisor, una de las cuales correspondía a una anotación plasmada con una línea sin uso de ninguna abreviatura de la lista de marcado de errores (incluida en la categoría de retroalimentación errónea o confusa representada por el color amarillo brillante o dorado), lo cual puede ser interpretado como confusión o incompreensión de parte del estudiante de dicha marca al no reconocerla dentro del sistema ya establecido para la corrección y marcado de errores. Solo la sugerencia de poner “escrito en” más el año en el mencionado libro “París en el siglo veinte” (“Paris au XXe siècle”) fue malinterpretada por el estudiante suprimiendo el año sin añadir el “escrito en” sugerido por el profesor practicante; parte entonces inscrita en la categoría de mala interpretación de la retroalimentación representada por el color salmón fluorescente como se puede apreciar en la imagen. (Ver figura 11)

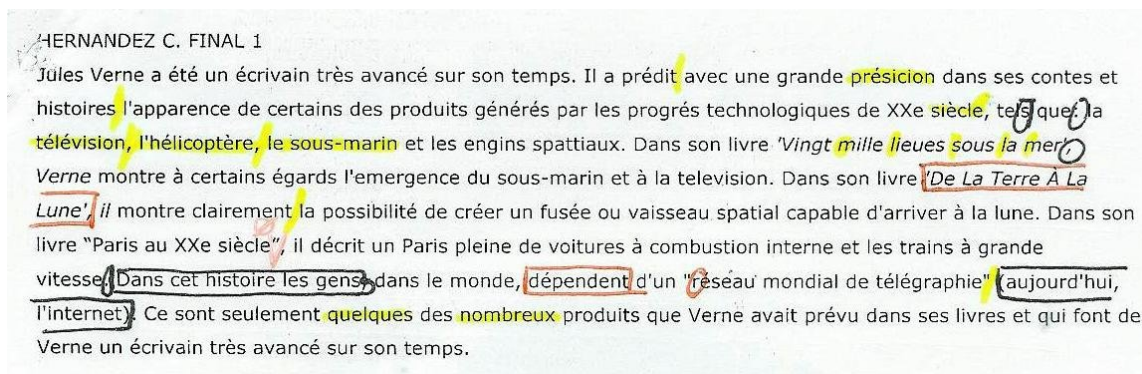


Figura 11: versión final del texto del estudiante 2 en la actividad 1

Estudiante 3 (Actividad 1)

El tema seleccionado por el estudiante número tres para el desarrollo de su primer párrafo argumentativo por ilustración fue la Internet. Aunque se trataba de escribir un párrafo, el estudiante lo escribió fragmentado; tal vez esta falencia en la

composición se debió a la utilización de la tabla matriz en la cual se debía llenar parte por parte del párrafo a escribir, luego el estudiante copió los pedazos tal cual y olvidó remover los espacios sobrantes. (ver figura 12)

VERSION 0

L'internet

L'internet est un système de communication global que reçoit beaucoup de critiques bons et mauvais mais sont plus ses bienfait puisque l'internet nous aide à faire plus facile la vie, et ces sont quelque raisons

Quand on veut parler avec quelque personne qui habite loin, on ne deux plus voyager, seulement on se raccorde à l'internet et voila, maintenant on peut parler sans voyager L'internet raccourcit distances.

Quand on veut savoir les choses qu'arrivent dans le monde, seulement on doit raccorder nous à l'internet et ainsi on peut être informés des choses qu'arrivent.

L'internet nous donne distraction et information, il est clair que comme tout, l'internet à aussi ses choses mauvais. Par exemple

L'internet nous fait personnes plus solitaires puisque nous nous parlons de moins en moins, et en plus il a y gens qui l'utilise pour voler, escroque y etc.

Mais bien que l'internet a défauts, sont plus ses bienfaits et je suis sur qui l'internet est une grande invention pour l'humanité.

Figura 12: versión inicial del texto del estudiante 3 en la actividad 1

El análisis de este segmento muestra que otra de las dificultades de llevar a cabo revisión entre pares es el nivel de lengua y el conocimiento metalingüístico que tiene el estudiante para corregir y brindar retroalimentación a un compañero. Puede ser que algunos estudiantes tengan el conocimiento suficiente y no lo sepan o no lo reconozcan; también que estén conscientes de su nivel y se valgan de ello, o como en este caso, puede suceder que un estudiante no tenga buenos conocimientos como para corregir y retroalimentar el texto de uno de sus

compañeros y proporcione retroalimentación errónea o ninguna retroalimentación en lo absoluto: (ver figura 13)

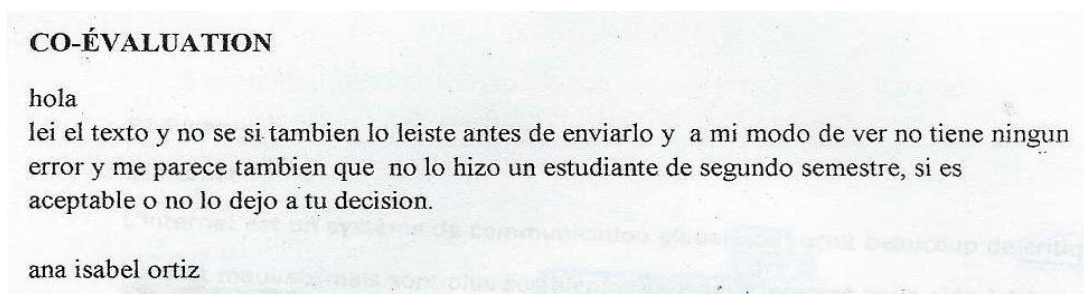


Figura 13: coevaluación del texto del estudiante 3 en la actividad 1

Debido a la pobre retroalimentación producto de la coevaluación, el texto revisado por el profesor practicante fue el mismo que la primera versión, es decir, sin cambios por revisión de compañeros. Luego, las anotaciones del practicante fueron mayormente focalizadas sobre gramática incluyendo comentarios y sugerencias sobre la misma. Se observaron otras marcas sobre estilo comprendidas unas cuantas fuera del listado para el marcado de errores (líneas diagonales indicando pausa con puntuación), otras sobre retórica y organización y una sugerencia de reescribir una idea sobre contenido. (ver figura 14)

P1 Rivas
L'internet

L'internet est un système de communication global que reçoit beaucoup de critiques bons et mauvais mais sont plus ses bienfaits puisque l'internet nous aide à faire plus facile la vie et ces sont quelque raisons : Quand on veut parler avec quelqu'un personne qui habite loin, on ne deux plus voyager / seulement on se raccorde à l'internet et voilà, maintenant on peut parler sans voyager, L'internet raccourcit distances. Quand on veut savoir les choses qu'arrivent dans le monde, seulement on doit raccorder nous à l'internet et ainsi on peut être informés des choses qu'arrivent. L'internet nous donne distraction et information, il est clair que comme tout l'internet à aussi ses choses mauvais. Par exemple : L'internet nous fait personnes plus solitaires puisque nous nous parlons de moins en moins et en plus, il à y gens qui l'utilise pour voler, escroque y etc. Mais bien que l'internet a défauts, sont plus ses bienfaits et je suis sur qui l'internet est une grande invention pour l'humanité.

• on n'a que... (uno sólo tiene que...)
• surfer sur l'internet

Figura 14: evaluación del texto del estudiante 3 en la actividad 1

La lista de chequeo del practicante arrojó rica y variada retroalimentación para el estudiante: tres puntos de la lista a mejorar concernientes a la retórica y organización del párrafo acompañados de un comentario positivo sobre el mismo aspecto, un punto por corregir sobre estilo, uno sobre gramática junto con un comentario sobre ésta y una recomendación en cuanto al contenido. (Ver figura 15)

**Liste de révision pour un paragraphe argumentatif
développé par l'illustration**

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiel- lement
1	La phrase thématique est-elle claire ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Les exemples présentés sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?	✓		
4	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
5	La phrase de clôture attire-elle l'attention des interlocuteurs ?			✓
Utilisation de la langue				
6	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
7	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?			✓
8	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points-virgules ?			✓
9	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?			✓
Commentaires :				
C'est un texte très bien organisé. Ce qui t'a manqué c'est d'avoir développé chaque exemple inclu dans le texte. Rappelle-toi de voir quels types d'exemples tu peux inclure dans ton paragraphe. Fais attention à l'utilisation des articles.				

Figura 15: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 3 en la actividad 1

Al observar la versión final corregida del estudiante, son notables los cambios realizados obedeciendo a las sugerencias del profesor practicante pero también se resaltan varias partes inmutables con los mismos errores constantes de la versión previa más cuatro detalles erróneamente corregidos, es decir, que fueron corregidos malinterpretando la retroalimentación recibida. Así mismo, se nota que no hubo cambios en cuanto a los ejemplos y su desarrollo por lo tanto, no se tomó en cuenta el comentario sobre contenido ni la lista de chequeo. (Ver figura 16)

RIVAS FINAL 1

L'internet

L'internet est un système de communication global qui reçoit beaucoup de critiques mauvais et bons mais sont plus ses bénéfices puisque elle nous aide à faire plus facile la vie ces sont quelque raisons :

L'internet raccourcit distances. Quand on veut parler avec quelqu'un qui habite loin, on ne doit plus voyager seule on surfe sur l'internet et voilà maintenant on peut parler sans voyager.

Quand on veut savoir les choses qu'arrivent dans le monde, on doit surfer sur l'internet et ainsi on peut être informés des choses qu'arrivent.

L'internet nous donne la distraction et l'information. C'est vrai que l'internet a aussi ses choses mauvaises. Par exemple :

L'internet nous fait personnes plus solitaires puisque on parle de moins en moins et en plus il y a beaucoup de gens qui l'utilise pour voler, escroquer et autres choses mauvais.

Mais bien que l'internet a ses défauts, sont plus ses bénéfices et je suis sûr que l'internet est une grande invention pour l'humanité.

Figura 16: versión final del texto del estudiante 3 en la actividad 1

Estudiante 4 (Actividad 1)

El párrafo del estudiante número cuatro tenía por temática defender la igualdad entre hombres y mujeres mostrando cómo ambos géneros se complementan y fue, en extensión, el párrafo más largo escrito por un estudiante en la actividad uno dentro de los cuatro seleccionados para el presente análisis. (ver figura 17)

VERSION 0

Nous vivons dans une société si marquée par le machisme que bien que les femmes constituent plus de la moitié de la population mondiale ce continue d'être un monde d'hommes. Cependant les deux ont les mêmes capacités intellectuelles. Plusieurs pensent que effectivement l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'ils pensent toujours avec "une tête froide", tandis que la femme se permet mener par la "sentimentalité", cependant la femme réussit à persuader toujours l'homme dans la prise de décisions, nous connaissons par exemple l'histoire biblique de Sanson et Dalila, Mata Hari qui a servi de sa capacité de séduction à travailler comme espion des français pour le Gouvernement allemand et un exemple plus élémentaire est encore quand le père de famille refuse la permission à ses enfants de sortir et l'épouse finit par être la rédemptrice d'eux. Les autres disent que l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'est sans le lieu pour des doutes la tête d'un foyer, ils ont de bons travaux, de bons revenus, et ne parler de la liste innombrable d'hommes influents dans l'histoire dans chaque enceinte sociale: Jesus, Leonardo Da Vinci, Einstein, Cristobal Colon, Karl Marx, Obama, etc... Mais où restent ces femmes qui seules sortent un foyer avancement, ce qui conformément à un nouveau rapport publié par l'OIT s'emparent des marchés du travail et ne parler des personnages comme: Marie Curie, Juana de Arco, Virginia Woolf, Indira Gandhi, ne comptent-elles pas? Il est évident que la femme bien qu'il marche sous l'ombre du machisme est considérablement si intelligente comme il l'est l'homme, les deux sont également rationnels et par ende un complément mutuel.

Figura 17: versión inicial del estudiante 4 en la actividad 1

La coevaluación o revisión en pares por un compañero mostró principalmente retroalimentación sobre estilo acerca del uso de los signos de puntuación con una sola marca de retórica y organización sugiriendo suprimir una parte del texto. (Ver figura 18)

CO-EVALUATION

Nous vivons dans une société si marquée par le machisme que bien qu'elles les femmes constituent plus de la moitié de la population mondiale **(creo que aqui va coma, 18 punctuation)** ce continue d'être un monde d'hommes. Cependant les deux ont les mêmes capacités intellectuelles. Plusieurs pensent que effectivement l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'ils pensent toujours avec "une tête froide", tandis que la femme se permet mener par la "sentimentalité", cependant la femme réussit à persuader toujours l'homme dans la prise de décisions, **(Aqui creo que es punto seguido 18 punctuation)** nous **(Aqui empieza con mayuscula 17 punctuation)** connaissons par exemple l'histoire biblique de Sanson et Dalila, Mata Hari qui a servi de sa capacité de séduction à travailler comme espion des français pour le Gouvernement allemand et un exemple plus élémentaire est encore quand le père de famille refuse la permission à ses enfants de sortir et l'épouse finit par être la rédemptrice d'eux. Les autres disent que l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'est sans le lieu pour des doutes la tête d'un foyer, ils ont de bons travaux, de bons revenus, et ne parler de la liste innombrable d'hommes influents dans l'histoire dans chaque enceinte sociale **(creo que esto sobra en el texto 13 suprimir)** Jesus, Leonardo Da Vinci, Einstein, Cristobal Colon, Karl Marx, Obama, etc. Mais où restent ces femmes qui seules sortent un foyer avancé, ce qui conformément à un nouveau rapport publié par l'OIT s'emparent des marchés du travail et ne parler des personnages comme: Marie Curie, Juana de Arco, Virginia Woolf, Indira Gandhi, ne comptent-elles pas? Il est évident que la femme bien qu'il marche sous l'ombre du machisme est considérablement si intelligente comme il l'est l'homme, les deux sont également rationnels et par endé un complément mutuel.

Figura 18: coévaluation del texto del estudiante 4 en la actividad 1

Los puntos marcados en la lista de chequeo como "parcialmente" sugerían enmiendas al texto en cuanto a la puntuación y la utilización de mayúsculas (categoría de retórica y organización) siendo coherentes con las anotaciones en el párrafo. (Ver figura 19)

25

Liste de révision pour un paragraphe développé par l'argumentation

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	La phrase thématique est-elle claire ?	x		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	x		
3	Les exemples présentés sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?	x		
4	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	x		
5	La phrase de clôture attire-elle l'attention des interlocuteurs ?	x		
Utilisation de la langue				
6	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	x		
7	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	x		
8	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des point virgules ?	x		
9	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?			x
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?			x
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	x		

COMMENTAIRES :

Figura 19: lista de chequeo de la coevaluación del texto del estudiante 4 en la actividad 1

Es perceptible en la segunda versión generada por el estudiante que se hicieron todos los cambios sugeridos por su compañero en la coevaluación. Se ve también la naturaleza equitativa del marcado de errores realizado por el practicante, más o menos en cantidades iguales señaló partes de retórica y organización, gramaticales y de estilo. A la par agregó comentarios y sugerencias para algunas de las partes marcadas de retórica y organización y gramática. (Ver figura 20)

Nous vivons dans une société si marquée par le machisme que bien que les femmes constituent plus de la moitié de la population mondiale, ce continue d'être un monde dominé par des hommes. Cependant les deux ont les mêmes capacités intellectuelles. Plusieurs pensent qu'effectivement l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'ils pensent toujours avec "une tête froide", tandis que la femme se permet mener par la "sentimentalité"/ cependant la femme réussit à persuader toujours l'homme dans la prise de décisions. Nous connaissons par exemple l'histoire biblique de Sanson et Dalila, Mata Hari qui a servi de sa capacité de séduction à travailler comme espion des français pour le Gouvernement allemand et un exemple plus élémentaire est encore quand le père de famille refuse la permission à ses enfants de sortir et l'épouse finit par être la rédemptrice d'eux. Les autres disent que l'homme est plus intelligent que la femme parce qu'est sans le lieu pour des doutes la tête d'un foyer, ils ont de bons travaux, de bons revenus et ne parler de la liste innombrable d'hommes influents dans l'histoire : Jesus, Leonardo Da Vinci, Einstein, Cristobal Colon, Karl Marx, Obama, etc. Mais où restent ces femmes qui seules sortent un foyer avancement, ce qui conformément à un nouveau rapport publié par l'OIT s'emparent des marchés du travail et ne parler des personnages comme: Marie Curie, Juana de Arco, Virginia Woolf, Indira Gandhi, ne comptent-elles pas? Il est évident que la femme bien que marche sous l'ombre du machisme est considérablement si intelligente comme l'homme, les deux sont également rationnels et par ende un complément mutuel.

* S'en servir de... * aussi que

Annotations manuscrites:

- qui??
- Ord M
- Con
- Ponc
- sup
- ChM
- acc N
- ChM
- ChM *
- Pré 2
- art 1
- Maj
- Pont
- ChM
- Pont
- Sup
- pro 2 (possessif)
- sup
- Loi Qui sont les autres?
- pro 1
- Ord M
- Art 2
- sup
- vpnc
- ChM
- ChM
- Ponc
- specifier
- Sens pas clair
- réviser

Figura 20: evaluación del texto del estudiante 4 en la actividad 1

La lista de chequeo pone de manifiesto la coherencia entre el comentario realizado por el practicante y el punto calificado parcialmente sobre la relevancia de los ejemplos en el texto. Igualmente, se encontraron comentarios sobre la retórica y organización del texto felicitando la organización del texto y recomendando fusionar las dos primeras frases en una sola frase temática más fuerte. Se aprecia también retroalimentación positiva en un comentario sobre el buen trabajo realizado por el estudiante. (Ver figura 21)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'illustration

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiel- lement
1	La phrase thématique est-elle claire ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Les exemples présentés sont-ils pertinents et représentatifs pour l'idée qu'ils appuient ?			✓
4	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
5	La phrase de clôture attire-t-elle l'attention des interlocuteurs ?	✓		
Utilisation de la langue				
6	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
7	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
8	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points-virgules ?	✓		
9	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
10	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
11	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires : Essaie de mettre les deux premières phrases dans une seule pour construire une phrase thématique plus forte. Tu as des bons exemples dans ton texte mais tu ne les a pas exploités suffisamment. Essaie de développer chaque exemple pour montre comment à travers de l'histoire la femme a influencé la pensée de l'homme. L'organisation de ton texte est très propre. Bon travail.				

Figura 21: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 4 en la actividad 1

La versión final expone una edición completa del párrafo gracias a marcas y sugerencias del profesor practicante así como dos pequeños cambios por iniciativa propia del estudiante. Sin embargo, es notoria también la permanencia de unos cuantos errores, marcados en la anterior versión más no corregidos por el estudiante en ésta. Obsérvese también el uso errado de la expresión sugerida por el profesor que hizo el estudiante: colocó "s'en servir" tal cual en lugar de

conjugarlo para el sujeto de la frase como debía ser; esto entra en la categoría de mala interpretación de la retroalimentación. (Ver figura 22)

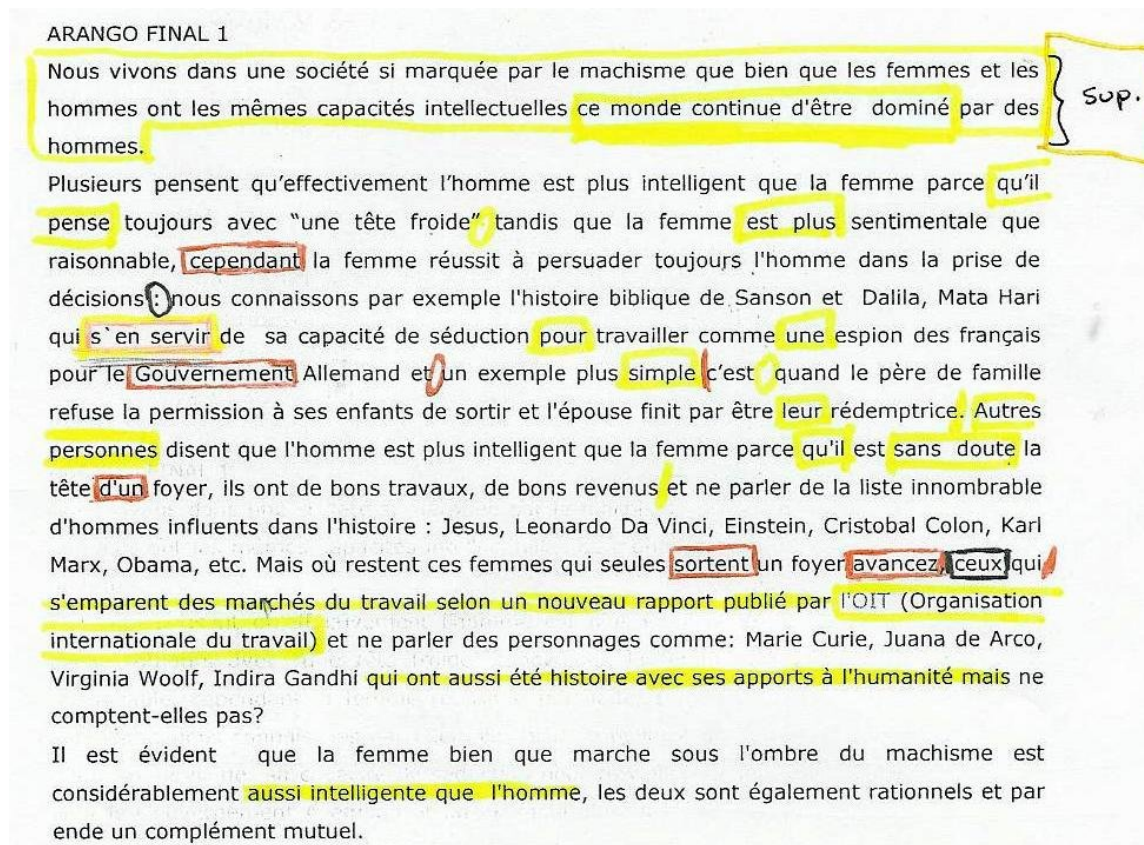


Figura 22: versión final del texto del estudiante 4 en la actividad 1

Actividad 2

En esta actividad se proponía que los estudiantes escribieran un párrafo argumentativo de tema libre utilizando la técnica de análisis de un proceso, para dicho objetivo dos guías les fueron entregadas: una con información, ejemplos, ejercicios de práctica y pautas para comenzar a escribir su párrafo; otra, la lista de chequeo, con los parámetros con los cuales revisar si su texto cumplía con las características de un párrafo argumentativo de análisis de un proceso y con el buen uso de la lengua francesa al escribirlo. En este caso, la guía única fusionaba los contenidos separados en la primera actividad en dos guías, se encontraba entonces dividida en varias secciones: la primera contenía una breve explicación

sobre la descripción de un proceso utilizada en la argumentación textual, luego, una actividad de identificación de las partes de un párrafo argumentativo por análisis de un proceso con preguntas guía acerca de la frase temática, las frases de desarrollo y la frase de cierre. Enseguida, se mostraba la respuesta a la actividad desglosando el párrafo en una tabla matriz. La segunda parte abarcaba una actividad con tres ejercicios en ella para ayudar a los estudiantes en la escritura paso a paso de un párrafo que se desarrolla a partir del análisis de un proceso. El primer ejercicio era de planeación haciendo uso de una tabla matriz de planificación para completar cuál era el objetivo del texto, el tipo de párrafo a desarrollar, el proceso a describir en el párrafo, la audiencia del párrafo y el resultado del proceso calificándolo de positivo o negativo; en el segundo ejercicio titulado “Desarrollo del párrafo” debían llenar una tabla matriz con la frase temática, frases de desarrollo y frase de conclusión. Finalmente, en el ejercicio tres se les pedía evaluar el párrafo escrito en tres fases: autoevaluación (cuidando la ortografía o estructura del texto con la ayuda de un corrector ortográfico u otras herramientas), coevaluación o revisión en pares (de un compañero) y la revisión del profesor (o practicante) haciendo uso de una guía de corrección (lista de chequeo), lista de botones de marcado y otros útiles para proveer retroalimentación y recomendaciones o comentarios para mejorar el texto. Las últimas dos etapas implicaban reescritura del párrafo creando cada vez una nueva versión mejorada al incorporar la retroalimentación obtenida hasta llegar a una versión final. Aquí se les hizo entrega también de las listas de chequeo y de botones de anotación o marcado para proveer retroalimentación a los textos de sus compañeros.

Estudiante 1 (Actividad 2)

El estudiante número uno escogió escribir sobre las universidades públicas de su país para el propósito de esta segunda actividad. Nuevamente se presentó el

problema de la falta de coevaluación al igual que con el estudiante número dos en la primera actividad, por lo cual se tiene la versión inicial directamente con las marcas del profesor practicante. Se percibe que el foco de las correcciones fue la parte gramatical, agregando algunas marcas de retórica y organización, una sobre estilo y una sugerencia de contenido. (Ver figura 23)

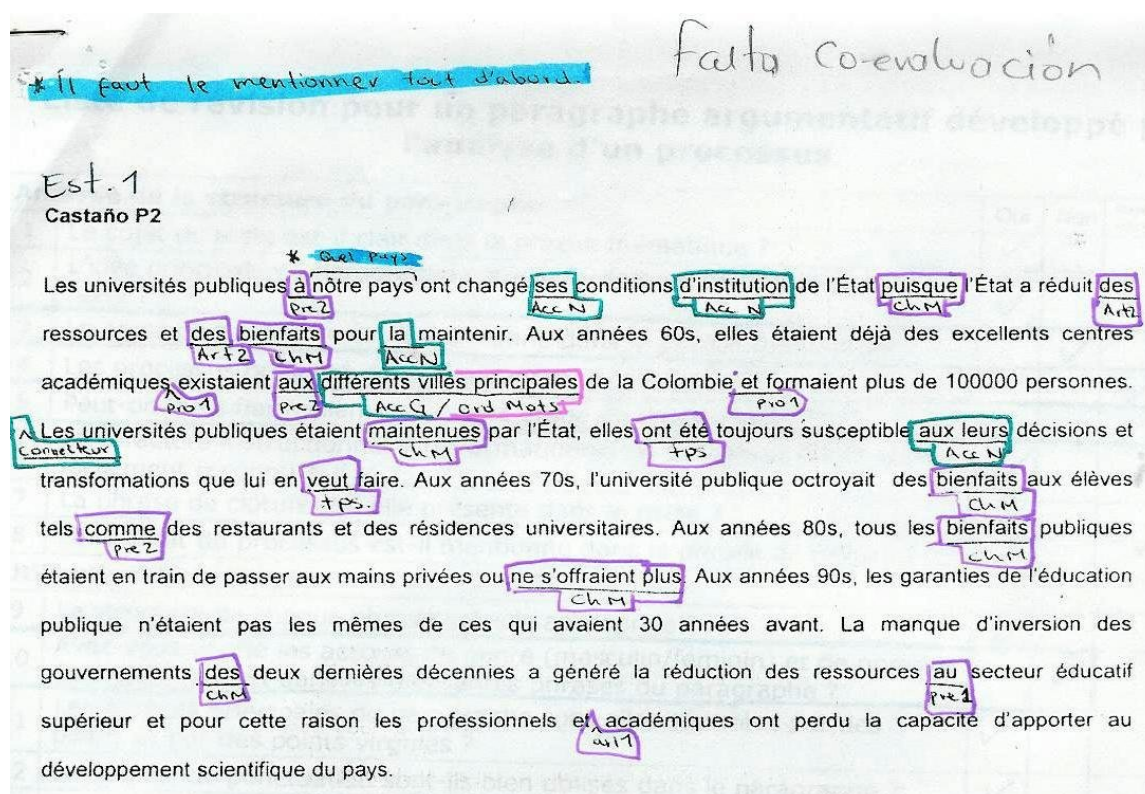


Figura 23: versión inicial del texto del estudiante 1 en la actividad 2 más evaluación

La lista de chequeo, por el contrario, fue completamente focalizada en la retórica y organización del párrafo tanto en los puntos calificados de “no” o “parcialmente” como en los comentarios agregados por el profesor practicante entre los cuales se adjuntaba una sugerencia de tesis o frase temática. Un comentario sobre el buen nivel de lengua del estudiante que se incluyó dentro de la categoría de retroalimentación positiva. (Ver figura 24)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'analyse d'un processus

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?		✓	
4	Les processus présentés dans le paragraphe est-il clair ?			✓
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?			✓
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	✓		
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	✓		
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?		✓	
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	✓		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires :				
C'est un texte bien structuré.				
Ce qu'il te manque, c'est de créer une thèse dans laquelle tu présentes le processus que tu vas montrer dans ton texte. J'imagine que c'est quelque chose comme "la détérioration des universités publiques et de la qualité éducative à cause des politiques nationales...".				
Tu dois aussi mentionner le résultat de ce processus.				
Tu as un très bon niveau de langue ; fais attention à l'accord de genre et de nombre.				

Figura 24: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 1 en la actividad 2

Es posible vislumbrar cómo en la versión final del párrafo, el estudiante obedeció a todos los cambios sugeridos por marcado de errores o por comentarios realizados

por el profesor al mismo tiempo que agregó reformas sin indicación previa de ningún revisor. (Ver figura 25)

Les universités publiques et la qualité éducative en Colombie souffrent d'une détérioration à cause des politiques nationales. Elles ont changé leurs conditions d'institutions subventionnées par l'État car il a réduit les ressources et les bénéfices pour lui maintenir. Aux années 60s, elles étaient déjà des excellents centres académiques qui existaient dans les villes principales de notre pays. Les universités publiques formaient plus de 100000 personnes et elles étaient soutenues par l'État, mais, elles avaient été toujours susceptibles à leur décisions et transformations que lui en voulu faire. Aux années 70s, les universités publiques octroyaient des bénéfices aux élèves tels que des restaurants et des résidences universitaires. Aux années 80s, tous les bénéfices publics étaient en train de passer aux mains privées ou ne se concédaient plus. Aux années 90s, les garanties de l'éducation publique n'étaient pas les mêmes de ces qui avaient trente années avant. La carence d'inversion des gouvernements de deux dernières décennies a provoqué la réduction des ressources dans le secteur éducatif supérieur et pour cette raison les professionnels et les académiques ont perdu la capacité d'apporter au développement scientifique du pays.

Figura 25: versión final del texto del estudiante 1 en la actividad 2

Estudiante 2 (Actividad 2)

El estudiante número dos escribió su párrafo acerca del básquetbol, en su caso, se evidencian cuidadosas notas de marcado de errores como retroalimentación del compañero en la revisión por pares. Las marcas fueron mayormente de gramática, dos de estilo y una de retórica y organización dentro de las cuales una de ortografía (gramática) y una del uso de conectores (retórica y organización) se incluyeron también en la categoría de retroalimentación errónea o confusa debido a lo siguiente: en la anotación que señala la falta de ortografía no se define muy bien si es a la palabra de arriba "prêts" o a la de abajo "commence" si fuera el caso primero sería una cuestión más de concordancia de género o número que de ortografía; si se trataba del segundo, sería errónea pues el verbo estaba bien conjugado; y en cuanto al uso del conector es confuso ya que la palabra señalada no es un conector. (Ver figura 26)

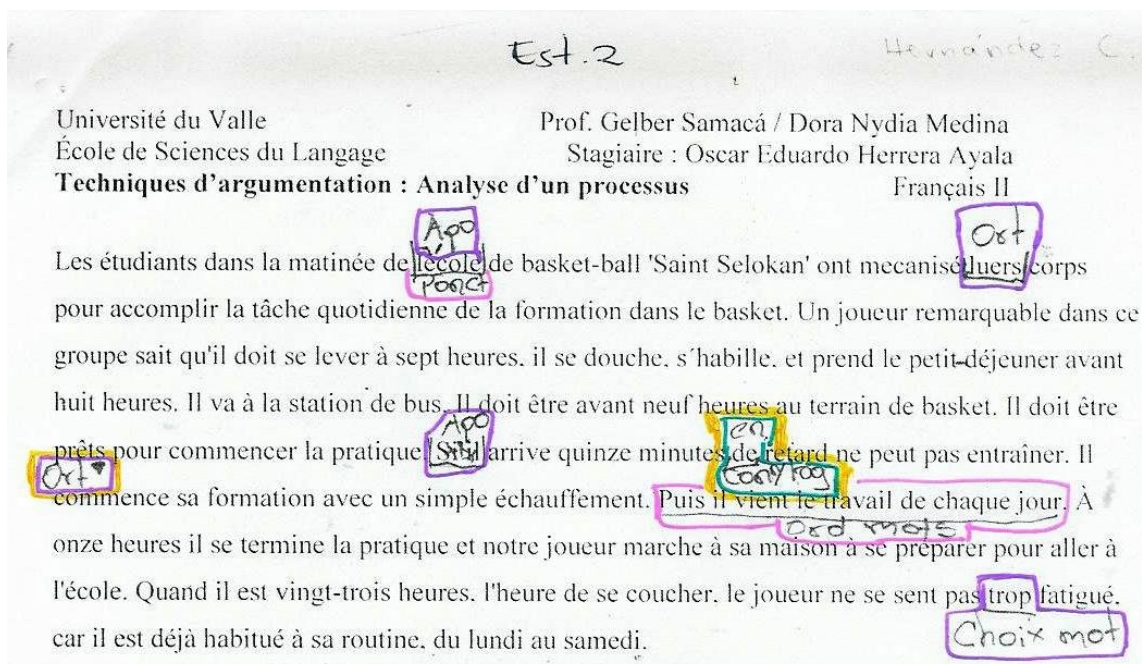


Figura 26: versión inicial del texto del estudiante 2 en la actividad 2 más coevaluación

La lista de chequeo del compañero en la revisión por pares, identificó falencias en el área de retórica y organización en los puntos 2, 5 y 7 acerca de la facilidad de reconocimiento de la idea principal del párrafo en el texto, la facilidad de identificación de cada etapa del proceso descrito, y la presencia de la frase de cierre en el texto. (Ver figura 27)

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	+		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?			+
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?	+		
4	Les processus présentés dans le paragraphe est-il clair ?	+		
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?			+
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	+		
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?			+
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	+		
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	+		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	+		
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	+		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	+		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	+		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	+		
Commentaires :				

Figura 27: lista de chequeo de la coevaluación del texto del estudiante 2 en la actividad 2

La segunda versión muestra que el estudiante no realizó ningún cambio de los sugeridos ni corrigió ninguno de los errores marcados por su compañero en la fase de revisión por pares. Ahora, en cuanto a las correcciones del profesor, es notoria la variedad de su naturaleza: más o menos equitativas entre gramática y retórica y organización más una sobre estilo y dos pequeñas sugerencias de gramática también. Es patente también la visualización de una parte confusa en la retroalimentación del profesor practicante: utilizó un asterisco en el segundo renglón "il doit" más el comentario del final del texto con el asterisco como referencia hace alusión a la última línea del párrafo "du lundi au samedi". (Ver figura 28)

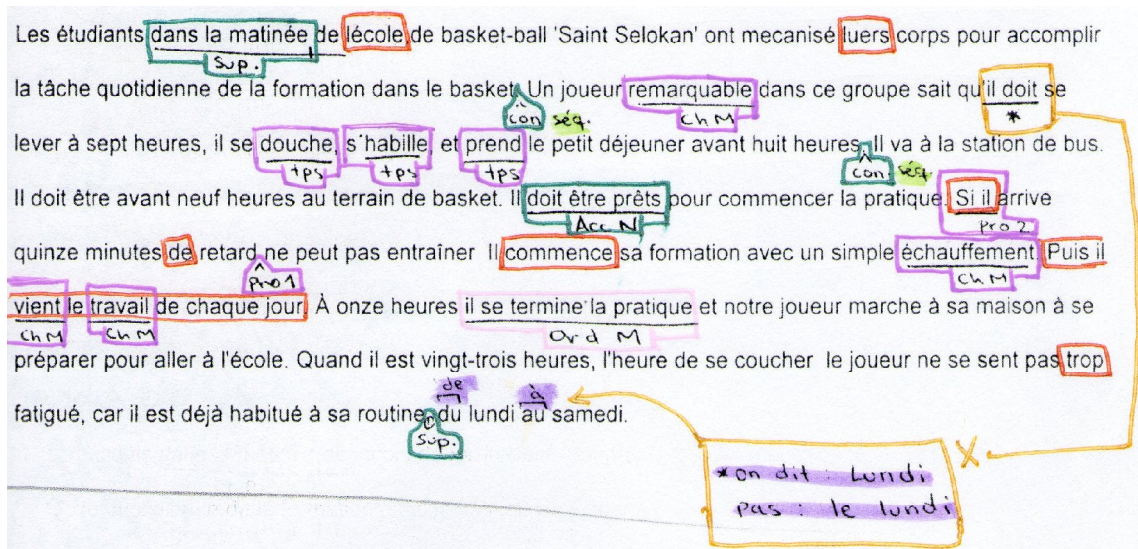


Figura 28: evaluación del texto del estudiante 2 en la actividad 2

La lista de chequeo de la evaluación del profesor indicó la necesidad de revisar la facilidad o no de reconocimiento de la idea principal en el párrafo, la mención o no del proceso a describir en la frase temática y la mención o no en la frase de cierre del resultado del proceso. También fueron congruentes los comentarios que fueron también sobre la retórica y organización del párrafo recordándole al estudiante que el objetivo de la actividad era escribir un párrafo argumentativo, que debía mencionar el resultado del proceso en la frase conclusiva y aconsejándole organizar las etapas mediante conectores de secuencia al mismo tiempo que le daba una sugerencia para iniciar su texto seguido de mostrar el proceso de entrenamiento de los jugadores de básquetbol. Sin embargo, parece ser que se confundió o distrajo el practicante al calificar el punto sobre si el resultado del proceso era mencionado en la frase de cierre debido a que señaló dos calificaciones “sí” y “parcialmente”, lo cual entra en la categoría de retroalimentación confusa o errónea pues no permite al estudiante definir qué hacer. (Ver figura 29)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'analyse d'un processus

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?			✓
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?			✓
4	Les processus présentés dans le paragraphe est-il clair ?	✓		
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?	✓		
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	✓		
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	✓		✓
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	✓		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires :				
Rappelle-toi, il fallait écrire un paragraphe argumentatif, alors tu peux dire quelque chose comme: "grâce aux adaptations physiques et mentales des joueurs de basket, son équipe est la meilleure préparée pour..." (c'est une idée). Après tu montres le processus d'entraînement des joueurs. Assure-toi de mentionner le résultat de ce processus dans la phrase de clôture. Il faut mieux ranger les étapes en utilisant des connecteurs de séquence.				

Figura 29: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 2 en la actividad 2

La versión final manifiesta casi todos los cambios sugeridos en el marcado de errores por parte del profesor practicante a excepción de tres verbos que habían sido señalados como errores gramaticales del tiempo verbal. (Ver figura 30)

HERNANDEZ C. FINAL 2

Grâce à l'adaptation physique et mentale et la discipline les étudiants de l'école de basket-ball 'Saint Selokan' sont des excellents joueurs de basket. Par exemple, tous les jours, Piltron (joueur de cet école) se lever à sept heures, il se douche, s'habille et prend le petit déjeuner avant huit heures. Après, il va à la station de bus. Il doit être avant neuf heures au terrain de basket. Il doit être prêt pour commencer la pratique. S'il arrive quinze minutes de retard, il ne peut pas entraîner. Il commence sa formation avec un simple jogging. Puis il commence faire les exercices de chaque jour. La pratique se termine à onze heures et Piltron marche à sa maison à se préparer pour aller à l'école. Quand il est vingt-trois heures, l'heure de se coucher, le joueur ne se sent pas trop fatigué, car il est déjà habitué à sa routine de lundi à samedi. Donc la persévérance et la discipline font que les joueurs de l'école 'Saint Selokan' soient rassemblés et soient excellents à l'heure de jouer le basket.

Figura 30: versión final del texto del estudiante 2 en la actividad 2

Estudiante 3 (Actividad 2)

El estudiante número tres eligió, igual que en la actividad número uno donde escribió sobre la Internet, el tema de la tecnología. La retroalimentación del compañero fue corta y enfocada en la gramática con una sugerencia de suprimir una palabra perteneciente a la retórica y organización. (Ver figura 31)

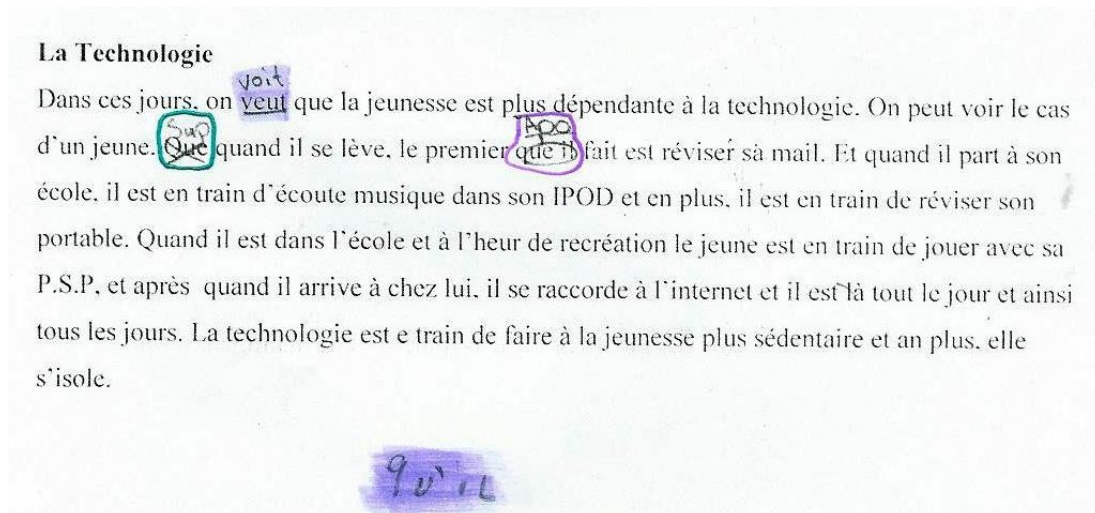


Figura 31: versión inicial del texto del estudiante 3 en la actividad 2 más coevaluación

La lista de chequeo calificó todos los aspectos positivamente y arrojó un comentario igualmente positivo acerca de la retórica y organización del párrafo como un texto bien construido pero muy corto. (Ver figura 32)

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?			
4	Les processus présentés dans le paragraphe est-il clair ?	✓		
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?	✓		
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?			
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	✓		
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	✓		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?			
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires :				
Le texte est bien construit mais très court.				

Figura 32: lista de chequeo de la coevaluación del texto del estudiante 3 en la actividad 2

La segunda versión emitida por el estudiante luego de la revisión entre pares presenta solo un cambio hecho por marcado de la coevaluación donde el verbo estaba conjugado incorrectamente pues correspondía su conjugación a otro verbo ("veut" de verbo "vouloir" en lugar de "voit" del verbo "voir"). No obstante, también se pueden observar errores que trascendieron a pesar de haber sido marcados por el compañero como un "que" que se sugirió suprimir y un "que il" que se sugirió apostrofar. En cuanto a las anotaciones del profesor practicante, visibles también en esta segunda versión, se distribuyeron más o menos equitativamente entre gramática, retórica y organización y estilo. Se observa una sola marca, de dos líneas diagonales, no perteneciente al listado de marcado de errores

indicando una pausa con puntuación requerida, incluida entonces en la categoría de retroalimentación con símbolos no señalados en la lista de la herramienta para el marcado de errores proporcionada a los estudiantes. Además, el practicante brindó dos sugerencias u opciones para cambiar una expresión mal usada concerniente a la parte gramatical e indicó adjuntar la palabra “chose” luego de “le premier” para mejorar esa expresión también gramatical. (Ver figura 33)

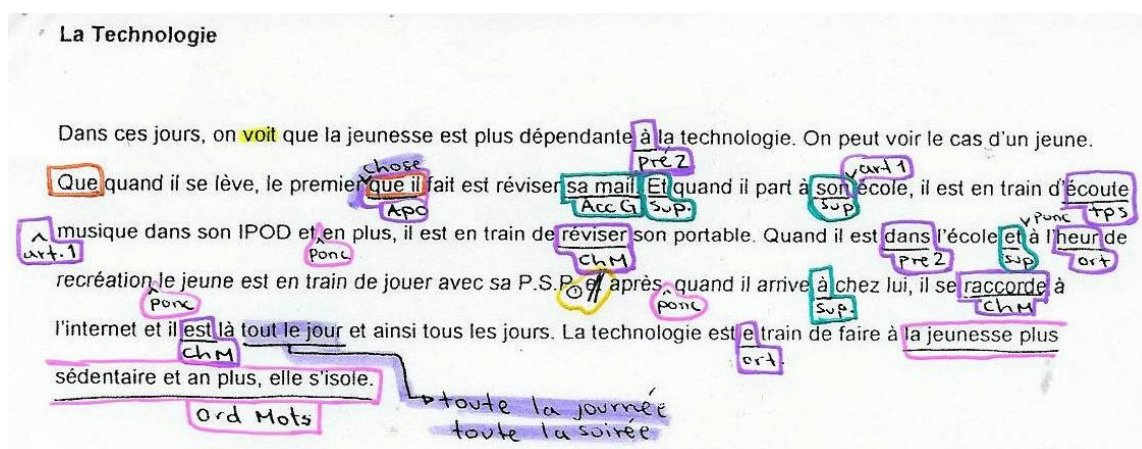


Figura 33: segunda versión del texto del estudiante 3 en la actividad 2 más evaluación

En la lista de chequeo se calificó todo positivamente y se adjuntaron dos comentarios: uno sobre el buen trabajo realizado y el buen texto resultante, otro sobre retórica y organización aconsejando al estudiante organizar mejor cada etapa del proceso descrito y hacer el énfasis en el resultado del proceso. (Ver figura 34)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'analyse d'un processus

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiellement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?	✓		
4	Le processus présenté dans le paragraphe est-il clair ?	✓		
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?	✓		
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	✓		
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	✓		
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	✓		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires :				
Bon travail. C'est un très bon texte. Je peux seulement te conseiller d'organiser mieux chaque étape du processus et de faire l'emphasis sur le résultat du processus.				

Figura 34: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 3 en la actividad 2

En la versión final se observan algunos cambios efectuados por sugerencia y/o marcado de errores del profesor practicante pero también errores trascendentes previamente señalados principalmente en las áreas de gramática y estilo más uno solo de retórica y organización. (Ver figura 35)

La Technologie

Dans ces jours, on voit que la jeunesse est plus dépendante à la technologie. On peut voir le cas d'un jeune. Que quand il se lève, la première chose qu'il fait est réviser son mail. Et quand il part à l'école, il est en train d'écouter musique dans son IPOD et, en plus, il est en train de réviser son portable. Quand il est à l'école et à l'heure de récréation, le jeune est en train de jouer avec sa P.S.P, après, quand il arrive chez lui, il surfe sur l'internet et il se reste là toute la journée et ainsi tous les jours. La technologie est en train de faire à la jeunesse plus sédentaire et en plus, elle s'isole.

Figura 35: versión final del texto del estudiante 3 en la actividad 2

Estudiante 4 (Actividad 2)

El estudiante número cuatro seleccionó el tópico de la primera impresión para escribir su segundo párrafo argumentativo, esta vez, por análisis de un proceso. La coevaluación o revisión por pares aparece detallada focalizada en los aspectos gramaticales con una sugerencia de mencionar el sujeto previamente si se va a utilizar “il” más una sola marca de puntuación (estilo). (Ver figura 36)

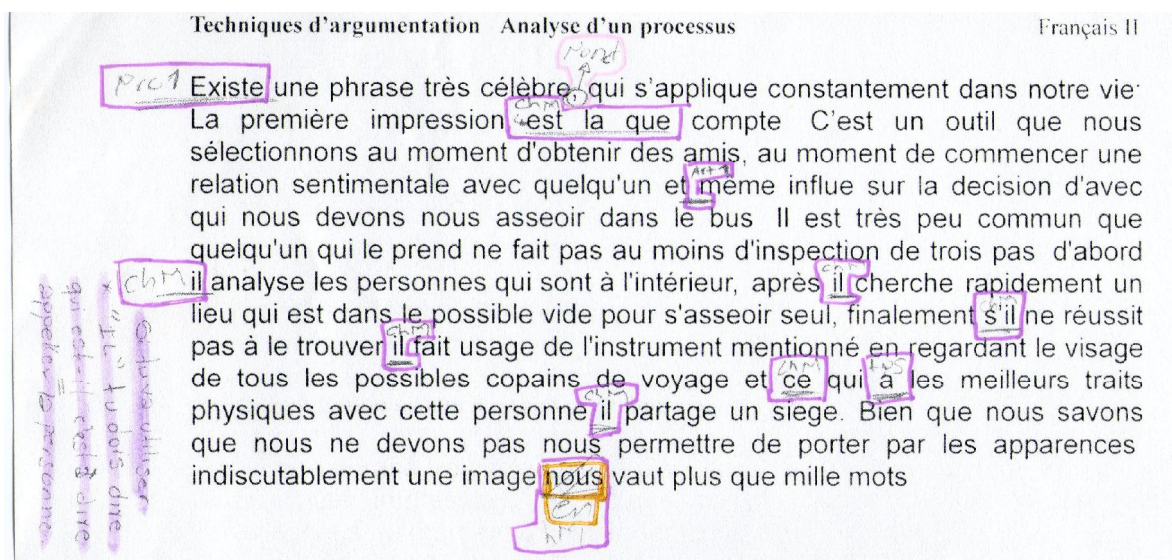


Figura 36: versión inicial del texto del estudiante 4 en la actividad 2 más coevaluación

Mientras las anotaciones del compañero al párrafo del estudiante cuatro se enfocaron más en la parte gramatical, sus calificaciones en la lista de chequeo apuntaron solo al estilo repitiendo únicamente el comentario gramatical sugiriendo mencionar el sujeto antes de usar "il". (Ver figura 37)

Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	X	
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	X	
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?	X	
4	Les processus présenté dans le paragraphe est-il clair ?	X	
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?	X	
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	X	
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	X	
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	X	
Utilisation de la langue			
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	X	
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	X	
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	X	
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	X	
Commentaires :			
Si tu va utiliser "Il" tu dois dire qui est-il cest à dire appeller la personne			

Figura 37: lista de chequeo del texto de la coevaluación del texto del estudiante 4 en la actividad 1

En la segunda versión se visualizan los cambios generados gracias al marcado de errores del compañero en la revisión por pares exceptuando tres anotaciones gramaticales sobre la selección de una palabra, un artículo faltante y un tiempo

verbal equívoco según el estudiante revisor. Enseguida, las marcas del profesor practicante centradas en la parte gramatical también, solo con tres anotaciones de retórica y organización y una de estilo. A la par agregó varias sugerencias y explicaciones gramaticales para aclarar errores marcados entre éstas, una pidiendo al estudiante verificar la existencia de una expresión en francés más precisa para referirse a la misma idea manifestada. Nuevamente el profesor utilizó una línea diagonal no incluida en la lista para el marcado de errores por lo tanto clasificada en la categoría de retroalimentación con símbolos ajenos al mencionado listado. (Ver figura 38)

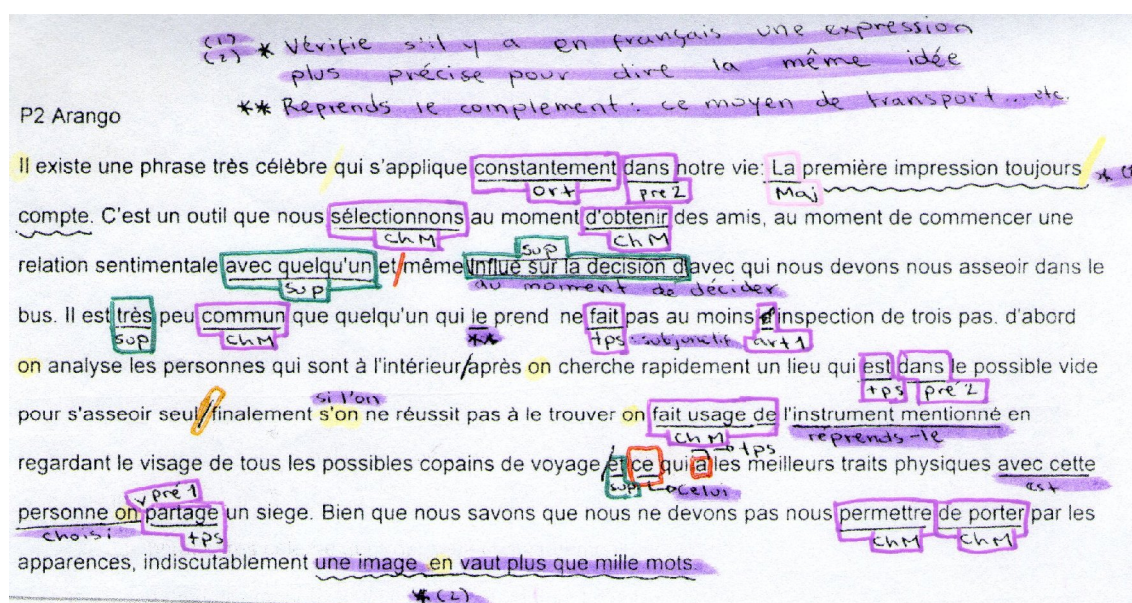


Figura 38: segunda versión del texto del estudiante 4 en la actividad dos más evaluación

La lista de chequeo fue calificada completamente positiva por el profesor, quien a su vez agregó dos comentarios alentadores felicitando al estudiante por su buena escritura, buen trabajo y la creatividad del tema escogido, más otros dos concernientes a la retórica y organización del párrafo solicitando al estudiante intentar reescribir la frase temática para mostrar que el aspecto físico de las

personas influencia muchas partes de nuestra vida, incluso en acto de escoger con quién sentarse; y también incluir y mencionar el resultado de ese proceso tanto en la frase temática como en la frase de clausura. (Ver figura 39)

Liste de révision pour un paragraphe argumentatif développé par l'analyse d'un processus				
Analyse de la structure du paragraphe		Oui	Non	Partiement
1	Le sujet du texte est-il clair dans la phrase thématique ?	✓		
2	L'idée principale du paragraphe est-elle facilement reconnue dans le texte ?	✓		
3	Le processus à décrire est-il mentionné dans la phrase thématique ?	✓		
4	Les processus présentés dans le paragraphe est-il clair ?	✓		
5	Peut-on identifier facilement chaque étape du processus ?	✓		
6	Le caractère instructionnel ou informationnel du processus décrit est-il facilement reconnu ?	✓		
7	La phrase de clôture est-elle présente dans le texte ?	✓		
8	Le résultat du processus est-il mentionné dans la phrase de clôture ?	✓		
Utilisation de la langue				
9	La structure de chaque phrase est-elle appropriée ?	✓		
10	Avez-vous vérifié les accords de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) dans les différentes phrases du paragraphe ?	✓		
11	Les phrases principales du paragraphe sont-elles séparées par des points et par des points virgules ?	✓		
12	Les signes de ponctuation sont-ils bien utilisés dans le paragraphe ?	✓		
13	Avez-vous vérifié l'utilisation de majuscules dans le paragraphe ?	✓		
14	Avez-vous vérifié l'orthographe de chaque mot du texte ?	✓		
Commentaires :				
Tu écris très bien et le sujet choisi est très créatif et intéressant. Essaie de réécrire la phrase thématique pour montrer que l'aspect physique (apparence) des personnes influence beaucoup d'aspects de notre vie; même l'acte de choisir avec qui s'asseoir est influencé par ce fait. Essaie aussi d'inclure et de mentionner le résultat de ce processus dans la phrase thématique et dans la phrase de clôture				
Bon travail.				

Figura 39: lista de chequeo de la evaluación del texto del estudiante 4 en la actividad 2

La versión final exhibe errores marcados cambiados y otros permanentes sin homogeneidad en su naturaleza: unos de escogencia de la palabra, otros de preposición, de artículo, de tiempo verbal y de estilo (uso de mayúscula). (Ver figura 40)

ARANGO FINAL 2

Il existe une phrase très célèbre qui s'applique constamment dans notre vie. La première impression toujours compte. C'est un outil usagée au moment d'obtenir des amis, au moment de commencer une relation sentimentale et même au moment de décider avec qui nous devons nous asseoir dans le bus. Il est improbable que quelqu'un qui prend ce moyen de transport ne fait pas au moins une inspection de trois pas d'abord on analyse les personnes qui sont à l'intérieur, après on cherche rapidement un lieu préférablement vide pour s'asseoir seul, finalement si l'on ne réussit pas à le trouver on regarde le visage de tous les possibles copains de voyage et celui qui a les meilleurs traits physiques est choisi pour partager un siège. Bien que nous savons que nous ne devons pas nous permettre de porter par les apparences, indiscutablement une image en vaut plus que mille mots.

Figura 40: versión final del texto del estudiante 4 en la actividad 2

3.2 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE REVISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE TEXTOS EN LA PLATAFORMA LINGWEB UTILIZANDO EL EDITOR LINGWEB, COMENTARIOS Y EL ARCHIVO DE VERSIONES

En la actividad de escritura como proceso que se llevó a cabo en forma de pilotaje en la plataforma Lingweb se utilizó la herramienta Editor Avanzado Lingweb y de la posibilidad de archivar varias versiones o respuestas a un mismo ejercicio. Esta vez, los sujetos de la prueba fueron los mismos cuatro estudiantes autores de los textos escritos en clase (y analizados previamente en el presente proyecto) ya que se ofrecieron voluntariamente para participar en el pilotaje; por esta razón fueron seleccionados sus textos de los aproximadamente cuarenta que conformaron dicho trabajo realizado en clase para el análisis previo de revisión y retroalimentación utilizando listas de chequeo y botones de anotaciones y marcado de errores.

Para diseñar e implementar una actividad dentro de la plataforma Lingweb es necesario completar todo el formato de planeación requerido por la plataforma así:

se planea una unidad, dentro de esta unidad se diseña una secuencia, dentro de ésta la actividad que a su vez contiene los ejercicios. De esta forma, para el pilotaje, el mismo profesor practicante que trabajó con los estudiantes en el aula de clase debió planear una unidad de escritura (*Primera aproximación a los textos académicos*); la unidad contenía la secuencia *Aprender a argumentar por escrito* que incluía varias actividades (Un texto argumentativo: El ensayo, argumentar por ilustración, argumentar por análisis de un proceso, y argumentar por análisis causa-efecto) de las cuales sólo una (la última) abarcaría los ejercicios a desarrollar por los estudiantes participantes, a saber:

- Quoi écrire?
- Je planifie mon texte!
- Aïe, temps d'écrire
- De petits changements, de grands progrès.
- J'évalue mon écrit!
- Je m'entraîne à évaluer!
- Ouiii, troisième version!
- C'est fini: je fais la version finale.

Toda la unidad desplegada tal cual la visualizaron los estudiantes se muestra en la imagen. (Ver figura 41)



[Herramientas Generales](#)
[Herramientas del curso](#)
[Lista de Cursos](#)
[Cursos](#)
[Habilidades Integradas en Francés](#)

[Ayuda](#) | [Mapa del sitio](#) | [Cerrar sesión](#)

Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

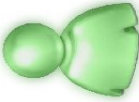
[Habilidades Integradas en Francés II](#)

- PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES
 - Apprendre à argumenter par écrit
 - Un texte argumentatif : l'essai
 - Argumenter par l'illustration
 - Argumenter par l'analyse d'un processus
 - Argumenter par l'analyse cause-effet
 - Qui écrit ?
 - J'évalue mon texte !
 - Ale, temps d'écriture
 - De petits changements, de grands progrès.
 - J'évalue mon écrit !
 - Je m'entraîne à évaluer !
 - Où, troisième version !
 - C'est fini : je fais la version finale.

courses

Curso: HABILIDADES INTEGRADAS EN FRANCÉS II

Código:	204202M
Grupo:	03
Nombre:	Habilidades Integradas en Francés
Créditos:	4
Idioma:	Frances
Periodo Académico:	1
Fecha de Activación:	10/5/2009
Área:	Area1
Semestre:	2
Tipo:	Completo
Profesor:	Oscar Eduardo Herrera Ayala



Perfil de Usuario

¡Bienvenido a LingWeb!
Estudiante
RIVAS SALAZAR RICARDO
Lunes 13 de Julio de 2009 16:09

[Editar Información del Perfil](#)
[Cambiar Contraseña](#)

Figura 41: pantallazo de la unidad de escritura en Lingweb

Los primeros dos ejercicios son de la fase de escritura de planificación. En el primero “Quoi écrire?” los estudiantes debían hacer un “rémue-ménings (brain storming)” o lluvia de ideas para escoger temas posibles sobre los cuales escribir un párrafo argumentativo desarrollado por el análisis de causa-efecto. (ver Figura42)

Lingweb
 Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

Habilidades Integradas en Francés II
 PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES
 Apprendre à argumenter par écrit
 Un texte argumentatif : l'essai
 Argumenter par l'illustration
 Argumenter par l'analyse d'un processus
 Argumenter par l'analyse cause-effet
 Quoi écrire ?
 Je planifie mon texte !
 Ma, temps d'écriture
 De petits changements de grande portée.
 J'évalue mon écrit !
 Je m'entraîne à évaluer !
 Ouï, troisième version !
 C'est fini : je fais la version finale.

EJERCICIOS TIPO I
Ejercicio Tipo 1. QUOI ÉCRIRE ?

Nombre del ejercicio:	1
Nombre del ejercicio:	10
Tiempo estimado de trabajo (en minutos):	No
Calificar ejercicio:	No
Calificación numérica:	SI
Calificación cualitativa:	SI
Fase de escritura:	Planificación
Enunciado:	À l'aide d'un rémue-ménings (brain storming) choisissez de possibles sujets à utiliser pour écrire un paragraphe argumentatif développé par l'analyse cause-effet.
Sugerencias:	Ne doutez pas à réviser toutes vos idées, comme ça vous aurez plus de options et vous pourrez choisir la meilleure idée/opinion.
Habilidad complementaria:	Habilidades integradas
Técnica:	Rémue-ménings
Material:	Aucun
Numero de entregas:	1
Fecha de entrega:	1/7/2009
Tema para el foro:	No
Modalidad de trabajo:	Individual
Formato de respuesta individual:	Respuesta Abierta

Resolver Ejercicio

Figura 42: pantallazo del primer ejercicio *Quoi écrire?* en la fase de planificación de textos en Lingweb

Luego en el segundo ejercicio “Je planifie mon texte” tenían que planificar sus textos según la misma matriz de planificación utilizada en clase anteriormente, solo que adjunta esta vez en la actividad de la plataforma para mayor facilidad de consulta (ver Figura 43).

The screenshot displays the Lingweb platform interface for the 'Je planifie mon texte' exercise. The interface is divided into several sections:

- Header:** Features the Lingweb logo and navigation links: 'Herramientas Generales', 'Herramientas del curso', 'Lista de Cursos', 'Cursos', and 'Habilidades Integradas en Francés II'.
- Left Sidebar:** Contains a list of course materials: 'PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES', 'Un texte argumentatif : l'essai', 'Argumenter par l'illustration', 'Argumenter par l'analyse d'un processus', 'Argumenter par l'analyse cause-effet', 'Quoi écrire ?', 'Je planifie mon texte !', 'A la tâche d'écrire', 'De petits changements, de grands progrès.', 'J'évalue mon écrit !', 'Je m'entraîne à évaluer !', 'Outil : Troulène version !', and 'C'est fini : je fais la version finale.'.
- Main Content Area:**
 - Exercice Type 1: JE PLANIFIE MON TEXTE !**
 - Nombre del ejercicio:** 2
 - Nombre del ejercicio:** Je planifie mon texte !
 - Temps estimé de travail (en minutes):** 20
 - Calificar ejercicio:** Si
 - Calificación numérica:** No
 - Calificación cualitativa:** Si
 - Fase de escritura:** Planificación
 - Enunciado:** Planifier votre texte en tenant en compte vos connaissances et la matrice de planification que vous allez trouver dans la banque de matériels de la plateforme.
 - Sugerencias:** Ouvrez la matrice de planification que vous allez trouver dans la liste de matériels, copiez et collez l'information demandée afin de commencer votre planification. Assurez vous de n'omettre aucune des informations car celles-ci vont vous servir à l'écriture du paragraphe.
 - Habilidad complementaria:**
 - Técnica:** Escritura
 - Material:** Técnica Escritura
 - Matrice de planification:**
 - 1. Matrice de planification:**
 - Número de entregas:** 1
 - Fecha de entrega:** 17/2009
 - Tema para el foro:** No
 - Modalidad de trabajo:** Individual
- Right Sidebar:**
 - Perfil de Usuario:** Includes a user profile icon, a name field (RIVAS SALAZAR RICARDO), and a 'Subir' button.
 - Editar Información del Perfil:** A link to edit the user profile.
 - Cambiar Contraseña:** A link to change the password.

Figura 43: pantallazo del segundo ejercicio *je planifie mon texte* en Lingweb

Los ejercicios tres y cuatro hacen parte de la fase de textualización. En el ejercicio “Aïe, Temps d’écrire” se daba la instrucción a los estudiantes de escribir su texto teniendo en cuenta la información introducida en la matriz de planificación del ejercicio anterior. Igualmente, se les sugería utilizar dicha matriz, copiando la información en ella ingresada y solamente completándola. Se les recordaba también incluir los conectores que podían encontrar en la lista de conectores de la lista de materiales disponibles en el entorno¹. (Ver figura 44)

The screenshot displays the Lingweb platform interface for the 'Aïe, Temps d'écrire' exercise. The interface is organized into several sections:

- Header:** Includes the Lingweb logo, a navigation menu (Herramientas Generales, Herramientas del curso, Lista de Cursos, Cursos), and a user profile section (Bienvenido a Lingweb! Estudiante RIVAS SALAZAR RICARDO, Lunes 13 de Julio de 2015 16:09).
- Left Sidebar:** Contains a 'Habilidades Integradas en Francés II' section with a list of activities: 'Apprendre à argumenter par écrit', 'Un texte argumentatif : l'essai', 'Argumenter par l'illustration', 'Argumenter par l'analyse d'un processus', 'Argumenter par l'analyse cause-effet', 'Qui écrit?', 'Je planifie mon texte!', 'Aïe, temps d'écrire', 'De petits changements de grande portée', 'J'évalue mon écrit!', 'Je m'entraîne à évaluer!', 'Qui, troisième version!', and 'C'est fini : je fais la version finale'.
- Main Content Area:** Displays the 'Ejercicio Tipo 1. Aïe, Temps d'ÉCRIRE' with the following details:
 - Número del ejercicio: 3
 - Nombre del ejercicio: Aïe, temps d'écrire
 - Temps estimé de travail (en minutes): 30
 - Calificar ejercicio: Si/No
 - Calificación numérica: Si/No
 - Calificación cualitativa: Si/No
 - Fase de escritura: Si/No
 - Enunciado: Textualización. Écrivez votre texte en tenant compte l'information que vous avez mise dans la matrice de planification de l'exercice antérieur.
 - Sugerencias: Rappel: vous, la matrice de planification peut faciliter l'écriture de votre texte; vous la trouverez dans la matrice de planification de l'information demandée et plus complète-la. N'oubliez pas d'inclure des connecteurs que vous trouverez dans la liste de connecteurs logiques.
- Right Sidebar:** Contains a 'Habilidad complementaria: Escritura' section with a 'Técnica Escritura' list: '1. Index', '2. Argumenter en FLE', '3. L'argumentation par l'analyse cause-effet', and '4. Connecteurs logiques'. It also includes links to 'Argumenter en FLE', 'Matrice cause-effet', 'Cause-effet', and 'Index', along with a 'Número de entrées: 1'.

Figura 44: pantallazo del ejercicio Aïe, Temps d’écrire en Lingweb

¹ Estos materiales ya eran conocidos por los estudiantes pues les habían sido dados en formato impreso en el salón clase también durante el semestre.

http://172.17.0.200:8080/Lingweb/Lista de Cursos/Habilidades Integradas en Francés II/PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES/Apprendre à argumenter par écrit/Argumenter par l'analyse cause-effet (/J'évalue mon évaluateur)

Lingweb

Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

Herramientas Generales

Herramientas del curso

Lista de Cursos

Cursos

Habilidades Integradas en Francés

Notificaciones

Habilidades Integradas en Francés

- PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES
- Apprendre à argumenter
- Un texte argumentatif
- Argumenter par l'analyse cause-effet
- Argumenter par l'analyse cause-effet
- Argumenter par l'analyse cause-effet
- Quoi écrire ?
- J'ai planifié mon texte
- Alé, bonjour d'évaluation
- J'évalue mon évaluateur
- De petits changements
- Je m'entraîne : le processus d'évaluation
- Outils, trousseaux
- C'est fini ! Je finis

Coursos

EXERCICES TIPO I

Ejercicio Tipo 1. J'ÉVALUE MON ÉCRIT !

Cerrar sesión

Número del ejercicio: 5	J'évalue mon écrit :
Nombre del ejercicio:	
Tiempo estimado de trabajo (en minutos): 10	
Calificar ejercicio:	No
Calificación numérica:	No
Calificación cualitativa:	Si
Fase de escritura:	Evaluación
Enunciado:	Utilisez la checklist d'évaluation de textes développée par l'analyse cause-effet que vous allez trouver dans les matériels de l'exercice. À l'aide de cette checklist, vérifiez la structure et le contenu de votre texte, puis les aspects linguistiques qui sont y présentés. Pour faire l'autodévaluation, imaginez que vous n'êtes pas l'auteur du texte mais un simple lecteur. Cela rendra plus facile le processus d'évaluation.
Sugerencias:	
Habilidad complementaria:	Escritura
Técnicas:	Técnica Escritura
Materiales:	1. Checklist : analyse cause-effet Checklist cause-effet
Número de entregas:	1
Fechas de entrega:	Fecha de entrega 1: 1/7/2009
Tema para el foro:	No
Modalidad de trabajo:	Individual
Formato de respuesta individual:	Respuesta Abierta

Resolver Ejercicio

Luego, en el ejercicio “de petits changements, de grands progrès” se les solicitaba reescribir el párrafo con la ayuda de la lista de chequeo llenada en el ejercicio previo, al mismo tiempo que se les recordaba verificar la ortografía de las palabras, los tiempos y las conjugaciones de los verbos utilizados en sus párrafos. (Ver figura 46)

Lingweb
 http://172.17.8.200/8080/Lingweb/Lista de Cursos/Habilidades Integradas en Francés II/Première Approche aux Textes Académiques/Aprendre à argumenter par écrit/cause-effet/le petit changements/le grand progrès
 Cerrar sesión

Amiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

ERJECICIOS TIPO 1

Ejercicio Tipo 1. DE PETITS CHANGEMENTS, DE GRANDS PROGRÉS.

Número del ejercicio:	5
Nombre del ejercicio:	De petits changements, de grands progrès.
Tiempo estimado de trabajo (en minutos):	20
Calificar ejercicio:	No
Calificación numérica:	No
Calificación cualitativa:	Si
Fase de escritura:	Actualización
Enunciado:	Commencez la rédaction de votre paragraphe à l'aide de la checklist que vous avez remplie dans l'exercice antérieur.
Sugerencias:	N'oubliez pas de vérifier l'orthographe des mots, les temps et les conjugaisons des verbes utilisés dans votre paragraphe. N'oubliez pas d'accéder aux matériels donnés pour faire des changements dans votre texte.
Habilidad complementaria:	Escritura
Técnica:	Técnica Escritura
Material:	1. Checklist d'autoévaluation (déjà rempli). 2. Liste de connecteurs logiques. 3. Techniques d'argumentation en FLE
Número de entregas:	1
Fecha de entrega:	Fecha de entrega 1: 1/7/2009
Tema para el foro:	No
Modalidad de trabajo:	Individual
Formato de respuesta individual:	Respuesta Abierta

Habilidades Integradas en Francés II

- PREMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES
 - Apprendre à argumenter par écrit
 - Un texte argumentatif : l'essai
 - Argumenter par illustration
 - Argumenter par l'analyse d'un processus
 - Argumenter par l'analyse cause-effet
 - Quoi écrire ?
 - Je planifie mon texte !
 - Alé, temps d'écrire
 - De petits changements, de grands progrès
 - J'évalue mon écrit !
 - Je m'entraîne à évaluer !
 - Qu'il, troisième version !
 - C'est fini : je fais la version finale.

Figura 46: pantallazo del ejercicio *de petits changements, de grands progrès* en Lingweb

A continuación, el ejercicio “Je m’entraîne à évaluer” pertenecía a la fase de escritura de evaluación y se refería a la coevaluación o revisión por pares pues se requería que los estudiantes utilizaran la lista de chequeo nuevamente y dentro del editor Lingweb, los botones de marcado de errores para evaluar el texto de uno de sus compañeros (ver Figura 47).

Lingweb

http://172.17.0.200:8080/Lingweb/Lista de Cursos/Habilidades Integradas en Francés II/PRÉMIÈRE APPROCHE AUX TEXTES ACQUÊTES/Apprendre à argumenter par écrit/Analyse cause-effet/J'a m'enfin ça tout seul !! Mapa del sitio | Cerrar sesión

Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

Habilidades Integradas en Francés

- PREMIÈRE APPROCHE A l'argumentation
 - Apprendre à argumenter
 - Un texte argumentatif
 - Argumenter par l'exemple
 - Argumenter par l'analogie
 - Quoi écrire ?
 - Je planifie mon texte
 - A la fin, temps d'évaluation
 - De petits chapitres
 - J'a m'enfin ça tout seul !!
 - Où va-t-on ?
 - C'est fini : je f

COURSUS

EXERCICES TIPO I

Ejercicio Tipo 1. JE M'ENTRAÎNE À ÉVALUER !

Número del ejercicio: 6

Nombre del ejercicio: Je m'entraîne à évaluer !

Temps estimé de travail (en minutes) : 20

Qualifier l'exercice: No

Qualification numérique: No

Qualification qualitative: Si

Phase de rédaction: Evaluation

Enticé: Utilisez le checklist d'évaluation de textes développés par l'analyse cause-effet et les boutons de marquage d'erreurs pour évaluer le texte d'un de vos copains.

Suggerances: Ne vous inquiétez pas ! Soulignez seulement les fautes que vous identifiez.

Habilité complémentaire: Ecriture

Technique: Technique Ecriture

Matériel: 1. Checklist : analyse cause-effet

Checklist cause-effet

Nombre de questions: 1

Dates de questions: Fecha de entrega 1: 1/7/2009

Thème pour le forum: No

Modalité de travail: Individuel

Formato de respuesta individual: Respuesta Abierta

Résoudre Exercice

Figura 47: pantallazo del ejercicio *Je m'entraîne à évaluer* o coevaluación en Lingweb

“Ouiii, troisième version!” consistía en incorporar al texto los comentarios, errores marcados y aspectos de la lista de chequeo que él o la compañera hicieron, marcaron o sugirieron en la revisión por pares o coevaluación, reescribiendo así el párrafo, originando una tercera versión del mismo (ver Figura 48).

Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas

Habilidades Integradas en Francés II / PREMIERE APPROCHE AUX TEXTES ACADÉMIQUES / Apprendre à argumenter par écrit / Argumenter par l'analyse cause-effet / Ouiii, troisième version! | Mapa del sitio | Cerrar sesión

CURSOS **EJERCICIOS TIPO 1**

Ejercicio Tipo 1. OUIII, TROISIÈME VERSION !

Número del ejercicio:	7
Nombre del ejercicio:	Ouiii, troisième version !
Tiempo estimado de trabajo (en minutos):	20
Calificar ejercicio:	Si
Calificación numérica:	No
Calificación cualitativa:	Si
Fase de escritura:	Tetualización
Enunciado:	Réécrivez votre paragraphe à l'aide de l'évaluation, des commentaires et des suggestions faites par un (s) vos copain(s) dans l'exercice antérieur.
Sugerencias:	Rappelez-vous d'utiliser les outils offerts par la plateforme pour faciliter le processus d'écriture.
Habilidad complementaria:	Escritura
Técnica:	Técnica Escritura
Número de entregas:	1
Fechas de entrega:	Fecha de entrega 1: 1/7/2009
Tema para el foro:	No
Modalidad de trabajo:	Individual
Formato de respuesta individual:	Respuesta Abierta

Resolver Ejercicio

Figura 48: pantallazo del ejercicio *Ouiii, troisième version!* En Lingweb

Finalmente, los estudiantes debían esperar la evaluación del profesor quien utilizaría también la lista de chequeo y los botones de marcado de errores del editor avanzado Lingweb para señalar errores y hacer comentarios y sugerencias de cambios al texto. Una vez recibidas dichas correcciones, los estudiantes nuevamente debían incorporar esta retroalimentación al párrafo, emitiendo entonces una última versión (ver Figura 49).

The screenshot displays the Lingweb interface for a French language course. The top navigation bar includes the Lingweb logo, a URL, and a 'Cerrar sesión' button. The main content area is titled 'Ambiente virtual para el aprendizaje y la enseñanza de Idiomas'. Below this, a sidebar on the left lists 'Habilidades Integradas en Francés' and 'Herramientas del curso'. The central panel shows the exercise details for 'Ejercicio Tipo 1. C'EST FINI : JE FAIS LA VERSION FINALE'. The exercise information includes the number of exercises (8), the name of the exercise, the estimated time (30 minutes), and the qualification (SI). The exercise is categorized under 'Tecnica Escritura' and 'Escritura'. The exercise is titled 'c'est fini, je fais la version finale'. The exercise is described as 'Une fois évalué votre texte, utilisez la checklist et les marques faites avec les boutons de marquage d'erreurs par le professeur pour écrire la version finale de votre paragraphe.' The exercise is described as 'Assurez-vous de faire tous les changements nécessaires dans votre paragraphe.' The exercise is described as 'Assurez-vous de faire tous les changements nécessaires dans votre paragraphe.'

Ejercicio Tipo 1. C'EST FINI : JE FAIS LA VERSION FINALE.

Número del ejercicio: 8
Nombre del ejercicio: C'est fini : je fais la version finale.
Tiempo estimado de trabajo (en minutos): 30
Calificar ejercicio: SI
Calificación numérica: No
Calificación cualitativa: SI
Fase de escritura: Actualización
Enunciado: Une fois évalué votre texte, utilisez la checklist et les marques faites avec les boutons de marquage d'erreurs par le professeur pour écrire la version finale de votre paragraphe.
Sugerencias: Assurez-vous de faire tous les changements nécessaires dans votre paragraphe.
Habilidad complementaria: Escritura
Técnica: Tecnica Escritura
Número de entregas: 1
Fecha de entrega 1: 1/7/2009
Tema para el foro: No
Modalidad de trabajo: Individual
Formato de respuesta individual: Respuesta Abierta

Resolver Ejercicio

Figura 49: pantallazo del último ejercicio *c'est fini, je fais la version finale* en Lingweb

Desafortunadamente, por cuestiones de falta de tiempo, dado que el pilotaje se realizó en el transcurso de una sola tarde, muchos de los ejercicios debieron saltarse y no se pudieron llevar a cabo todas las fases planeadas. De esta forma, los estudiantes hicieron la lluvia de ideas, la planeación del texto, la textualización, la coevaluación, una segunda versión según las sugerencias de un compañero, la evaluación del profesor y una versión final incorporando las recomendaciones y anotaciones de éste.

El análisis realizado para el propósito de este trabajo se ejecutó en el primer texto (después de la lluvia de ideas y planeación) que fue coevaluado. Con base en esta retroalimentación de los compañeros, los estudiantes produjeron la segunda versión que, posteriormente, recibió la evaluación del profesor practicante. Finalmente, a partir de esta retroalimentación del profesor, los estudiantes escribieron la versión final, para un total de tres versiones de texto por estudiante. A continuación se mostrará el análisis del corpus de las tres versiones del texto de cada estudiante, de la siguiente manera: primero se examinará el proceso de cada estudiante a través de las tres versiones de su texto para la actividad descrita con coevaluación (revisión del compañero), y evaluación y/o revisión del profesor (en este caso, practicante).

Estudiante 1

El estudiante número 1 escogió el tema del sistema de transporte MIO (Masivo Integrado de Occidente) en su ciudad para escribir su párrafo argumentativo de tipo causa-efecto. En la versión número 1 se observa el texto original producido por el estudiante con las correcciones de un compañero en la fase de coevaluación realizadas con el sistema de corrección y marcado de la herramienta editor Lingweb.

Como puede notarse, la coevaluación del compañero se centró en la gramática marcando errores de selección de palabra, tiempo verbal y apóstrofe. Solo una vez utilizó un botón de marcado con retroalimentación confusa puesto que señaló “etc” como error gramatical de apóstrofe, cuando en realidad lo que haría falta es un punto para la abreviatura. (Ver figura 50)

Est.1

CASTAÑO

VERSIÓN 1 + COEVALUACIÓN

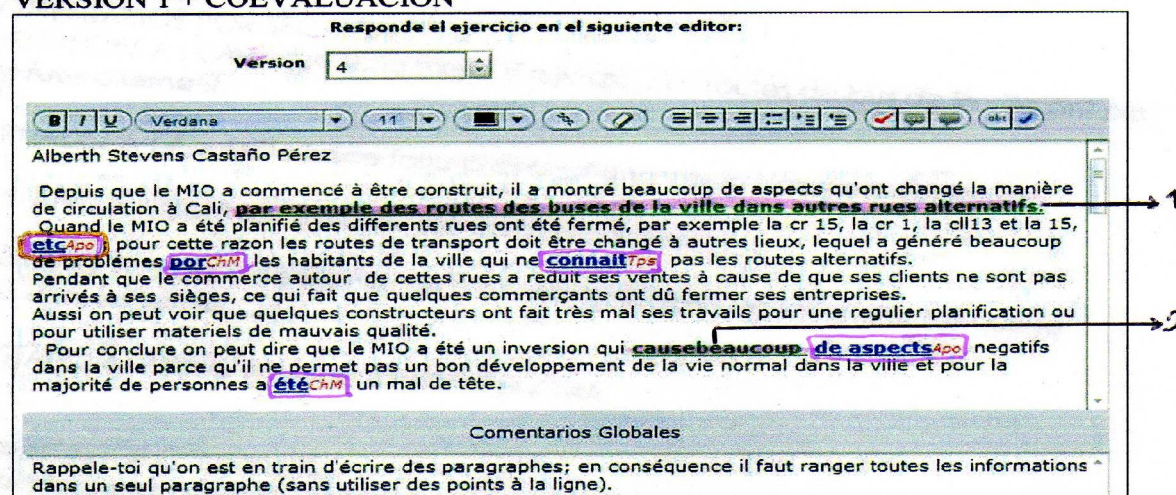


Figura 50: versión inicial del texto del estudiante 1 más coevaluación en la plataforma

En la retroalimentación del compañero (coevaluación) se observan también dos comentarios (1 y 2), en español, sobre estilo, aconsejando parafrasear y espaciar dos oraciones diferentes del párrafo. (Ver figura 51)

- COMENTARIOS POR SECCIÓN
- 1 HERNANDEZ A : Creo que sería mejor si dijeras: ...les routes de bus de la ville ont pris des rues alternatif.
- 2 HERNANDEZ A : Aquí sólo hace falta presionar una vez la barra espaciadora.

Figura 51: comentarios de la coevaluación del texto del estudiante 1 en Lingweb

Enseguida puede observarse cómo el estudiante realizó todos los cambios sugeridos por su compañero excepto el participio pasado “été” en la última frase marcado como error de selección de palabra bajo la categoría de gramática. Aquí mismo es posible ver la evaluación del profesor enfocada en gramática y retórica y organización por igual, con un solo error marcado de estilo por organización de la frase. Luego, los comentarios específicos del docente (3, 4 y 5) señalaron de nuevo la gramática y el estilo más un comentario general sobre la retórica y organización recordando al estudiante que la actividad se trataba de escribir un párrafo, aconsejándole por tanto, organizar la información en un solo párrafo sin utilizar puntos a parte. (Ver figura 52 y 53)

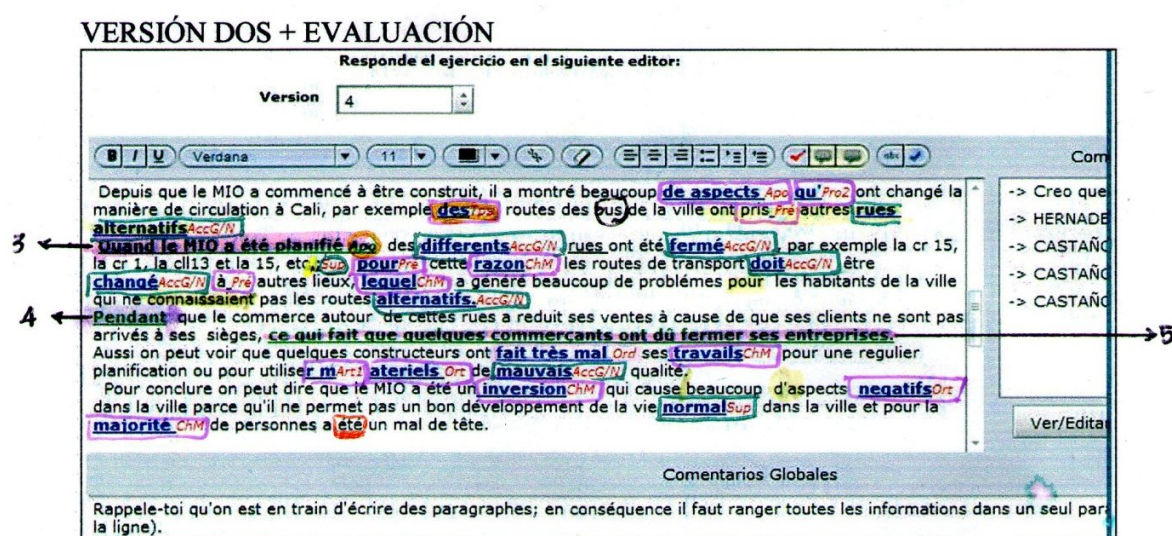


Figura 52: versión dos del estudiante 1 más evaluación en la plataforma

3. CASTAÑO A : il faut mettre un signe de ponctuation
4. CASTAÑO A : essaie de trouver un mot plus approprié pour montrer ce que tu veux dire. (además,)
5. CASTAÑO A : Essaie de reconstruire la phrase.

COMENTARIOS GENERALES

Rappelle-toi qu'on est en train d'écrire des paragraphes; en conséquence il faut ranger toutes les informations dans un seul paragraphe (sans utiliser des points à la ligne).

Figura 53: comentarios de la evaluación del texto del estudiante 1 en la plataforma

En la versión tres (final) puede apreciarse cómo el estudiante corrigió todos los errores marcados por el profesor, de los cuales, cinco quedaron mal corregidos, en cuyo caso pudo deberse a mala interpretación del mismo estudiante. Realizó también un solo cambio autónomo pues no se lo había marcado ni su compañero en la coevaluación ni el profesor en su evaluación. (Ver figura 54)

VERSIÓN TRES (FINAL)

Depuis que le MIO a commencé à être construit, il a montré beaucoup d'aspects qu'ils ont changé la manière de circulation à Cali, par exemple quelque routes des bus de la ville ont pris d'autres rues alternatives. Quand le MIO a été planifié, des différentes rues ont été fermées, par exemple la cr 15, la cr 1, la cl13 et la 15, etc. Par cette raison les routes de transport doivent être changées à d'autres lieux, ça a généré beaucoup de problèmes pour les habitants de la ville qui ne connaissaient pas les routes alternatives. En plus que le commerce autour de ces rues a réduit ses ventes à cause de que ses clients ne sont pas arrivés à ses sièges, ce qu'oblige que quelques commerçants ont fermé ses entreprises. Aussi on peut voir que quelques constructeurs ont très mal fait ses travaux à cause d'une régulier planification ou pour utiliser des matériels de mauvaise qualité. Pour conclure on peut dire que le MIO a été un investissement qui cause beaucoup d'aspects négatives dans la ville parce qu'il ne permet pas un bon développement de la vie dans la ville et pour la plupart de personnes a été un mal de tête.

Figura 54: versión final del estudiante 1 en la plataforma

Estudiante 2

El estudiante número 2 también escogió el tema del sistema de transporte MIO (Masivo Integrado de Occidente) en su ciudad, Cali. En la primera versión y coevaluación, el compañero centró su retroalimentación tanto de comentarios como de marcado de errores en gramática y retórica y organización. Nótese

“lieus” y “néseessaire” marcados como errores de selección de palabra, teniendo en realidad errores de ortografía. (Ver figura 55)

VERSIÓN 1 + COEVALUACIÓN

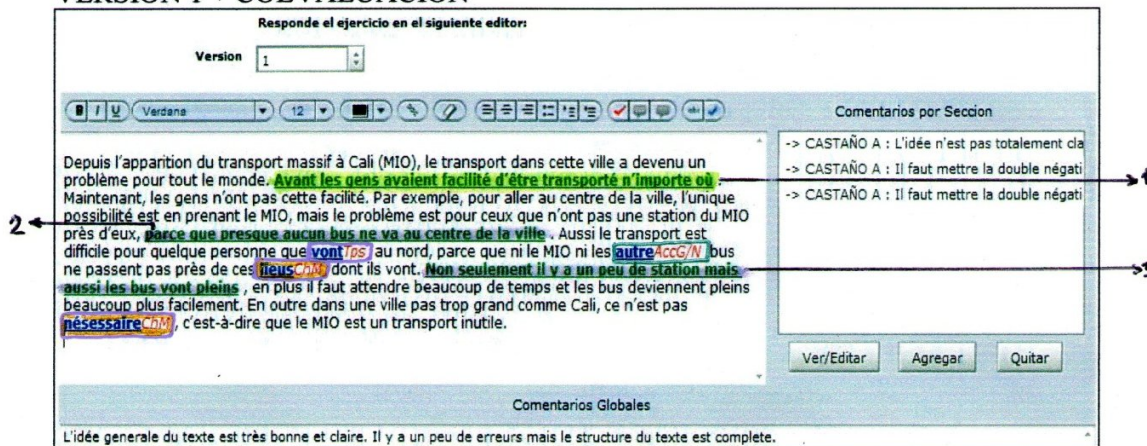


Figura 55: versión inicial del estudiante 2 en la plataforma más coevaluación

Como se mencionó antes, dos de los tres comentarios de la revisión por pares o coevaluación retroalimentaron la gramática corrigiendo la negación de las frases marcadas, mientras que el otro comentario fue sobre retórica y organización pidiendo al estudiante autor del texto aclarar la idea. (Ver figura 56)

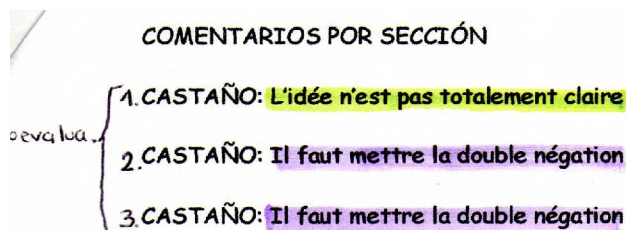


Figura 56: comentarios de la coevaluación del texto del estudiante 2 en la plataforma

El comentario general del compañero le brindó retroalimentación positiva centrada en la retórica y organización al escribirle que la idea general del texto es muy buena y clara, la estructura completa. (Ver figura 57)



Figura 57: comentario general de la coevaluación del texto del estudiante 2 en Lingweb

En la segunda versión se observa que el estudiante hizo caso omiso de los comentarios y de uno de los errores marcados de la coevaluación de su compañero (nécessaire). Sin embargo, sí corrigió los otros tres errores marcados, de donde uno (lieux) estaba mal anotado como se explicó anteriormente. Puede visualizarse igualmente la evaluación del profesor focalizada en la retórica y la organización tanto por los errores como por los comentarios, con algunos aportes a la gramática y estilo también. El profesor incluyó también en los comentarios generales, retroalimentación positiva al decirle al estudiante que tiene un muy buen nivel de lengua. (Ver figuras 58 y 59)

VERSION DOS + EVALUACIÓN

Responde el ejercicio en el siguiente editor:

Version 1

B I U Vardana 12

Depuis l'apparition du transport massif à Cali (MIO), le transport dans cette ville a ^{ChM} devenu un problème pour tout le monde. Avant, ^{App} les gens avaient facilité d'être transportés n'importe où. Maintenant, les gens n'ont pas cette facilité. Par exemple, pour aller au centre de la ville, l'unique possibilité est, en prenant le MIO, ^{Sup} mais le problème est pour ceux ^{Pro2} que n'ont pas une station du MIO près d'eux, ^{Sup} parce que presque aucun bus ne va au centre de la ville. Aussi le transport est difficile, ^{Ord} pour quelque personne ^{Pro2} que va au nord, ^{Sup} parce que ni le MIO ni les autres bus ^{neSup} passent pas ^{Sup} près de ces lieux ^{dontPre} ils vont. Non seulement il y a un peu de station mais aussi les bus vont pleins, en plus il faut attendre beaucoup de temps et les bus deviennent pleins beaucoup plus facilement. En outre dans une ville pas trop grand comme Cali, ce n'est pas nécessaire, c'est-à-dire que le MIO est un transport inutile.

Comentarios Globales

L'idée generale du texte est très bonne et claire. Il y a un peu de erreurs mais le structure du texte est complete.

C'est un texte bien organisé et ton niveau de langue est très bon. Je crois que tu dois essayer de réécrire ta phrase de Je te conseille de lire à nouveau la matrice où tu vas trouver les caractéristiques de chaque phrase du texte.

Figura 58: versión dos del texto del estudiante 2 en Lingweb más evaluación

4. ARANGO : Il faut changer l'ordre des mots. Rappelez-vous que MIO est un nom propre.
5. ARANGO : Il faut spécifier quel transport afin de ne pas confondre les possibles lecteurs de votre texte.
6. ARANGO : ici il faut utiliser un signe de ponctuation pas d'apostrophe.
7. ARANGO : Cette idée n'est pas très claire.
8. ARANGO : essaie d'unir cette phrase avec l'idée présentée dans la phrase antérieure.
9. ARANGO : L'usage du gérondif exige deux actions faites par le même sujet de la phrase. Essayez de changer le temps de conjugaison.
10. ARANGO : Vous pouvez choisir entre utiliser QUELQU'UN ou UNE PERSONNE...
11. ARANGO : Il faut réécrire cette phrase afin de rendre claire ton idée.
12. ARANGO : Pas clair !
13. ARANGO : Vous devez spécifier ce qui n'est pas nécessaire.

C'est un texte bien organisé et ton niveau de langue est très bon. Je crois que tu dois essayer de réécrire ta phrase de clôture afin de montrer ton point de vue. Je te conseille de lire à nouveau la matrice où tu vas trouver les caractéristiques de chaque phrase du texte.

Figura 59: comentarios de la evaluación del texto del estudiante 2 en Lingweb

En la versión número tres o versión final, el estudiante cambió la mayoría de los errores marcados por el profesor, dejando tres sin corregir (dos de puntuación y uno de retórica y organización) y agregando dos cambios autónomamente. (Ver figura 60)

VERSIÓN TRES (FINAL)

Depuis l'apparition du transport massif (MIO) à Cali, le transport urbain dans cette ville est devenu un problème pour tout le monde. Avant, avec l'autre type de transport urbain, les gens avaient la facilité d'être transporté n'importe où, mais, maintenant avec le MIO, il n'y a pas cette possibilité. Par exemple, pour aller au centre de la ville, l'unique possibilité est de prendre le MIO, ^{Sup} mais le problème est pour ceux qui n'ont pas de station du MIO près de ~~chez~~ eux, parce que presque aucun bus ne va au centre de la ville. Aussi, prendre le MIO, c'est difficile pour quelqu'un qui va au nord parce que ni le MIO ni les autres bus passent près de ces lieux où ils vont. Non seulement, il n'y a pas d'assez stations de MIO à Cali mais aussi les bus qui on peut prendre, ils passent pleins, ~~c'est-à-dire les voyage est très ennuyeux~~, en plus il faut attendre beaucoup de temps. En outre dans une ville pas trop grand comme Cali, ~~ce n'est pas nécessaire~~, c'est-à-dire que le MIO est un transport inutile.

Figura 60: versión final del estudiante 2 en la plataforma

Estudiante 3

Curiosamente, el estudiante 3 también seleccionó como tema de escritura de su párrafo argumentativo por causa-efecto el sistema de transporte MIO (Masivo Integrado de Occidente) en su ciudad. En la primera versión marcada por un compañero (coevaluación), se evidencia la retroalimentación únicamente sobre dos áreas de marcado de errores: gramática (selección de palabra, ortografía y tiempo verbal) y estilo (puntuación y párrafo) utilizando para el marcado de puntuación el botón de "apóstrofe", en cuyo caso la retroalimentación quedo siendo inadecuada o confusa. En este caso, el compañero revisor no realizó comentarios al texto. (Ver figura 61)

VERSIÓN 1 + COEVALUACIÓN

Responde el ejercicio en el siguiente editor:

Version

Comentarios por Seccion

- > RIVAS S : Il faut mettre un signe de ponctua
- > RIVAS S : Il faut changer le signe de ponctua
- > RIVAS S : Rappelle-toi de la structure de la
- > RIVAS S : Chage le signe de ponctuation.
- > RIVAS S : Seront jetés d'ou???

Ver/Editar Agregar Quitar

Comentarios Globales

C'est un bon paragraphe et les consequences sont facilement identifiées dans ton texte. Je crois que tu aurais pu améliorer ta phrase de clôture afin de mieux conclure ton paragraphe.

Figura 61: versión inicial del texto del estudiante 3 en Lingweb

En la versión dos, puede observarse cómo el estudiante obedeció a la mayoría de correcciones indicadas por su compañero, cambiando incluso aquellos errores marcados con el botón incorrecto. Agregó, además, tres modificaciones de manera autónoma. Y solo dejó dos errores marcados sin corregir. (Ver figura 62)

VERSIÓN DOS + EVALUACIÓN

Responde el ejercicio en el siguiente editor:

Version

Comentarios por Seccion

- > RIVAS S : Il faut mettre un signe de ponctua
- > RIVAS S : Il faut changer le signe de ponctua
- > RIVAS S : Rappelle-toi de la structure de la
- > RIVAS S : Chage le signe de ponctuation.
- > RIVAS S : Seront jetés d'ou???

Ver/Editar Agregar Quitar

Comentarios Globales

C'est un bon paragraphe et les consequences sont facilement identifiées dans ton texte. Je crois que tu aurais pu améliorer ta phrase de clôture afin de mieux conclure ton paragraphe.

2. Si on veut le MIO, on peut voir les conséquences négatifs que il amène pour tous les Caleños par exemple. Le MIO ne passe pas pour quelque lieux alors il y a des personnes qui doivent marcher beaucoup pour arriver à leurs travaux. Mais aussi c'est un problème pour les anciens parce que le MIO ne passe près de l'hôpital, je me rappelle qu'un jour une vieille femme a dû marcher sept rues pour y arriver et je pense que ce n'est pas juste pour elle. Et aussi quand le MIO marche totalement, il y aura beaucoup de chômage parce que les autres conducteurs des bus seront jetés, puisque le gouvernement pense détruire tous les bus vieux. Et le plus mauvais est que le MIO ne nous mené pas exactement où nous devons ou voulons aller.

Figura 62: versión dos del texto del estudiante 3 en la plataforma más evaluación

En esta misma versión, se aprecia también el marcado de errores del profesor en la evaluación, el cual se enfocó mayormente en la gramática, se evidencian unas marcas de estilo y un poco de la retórica y organización. Por el contrario, los comentarios se concentraron en el estilo y la retórica y organización aportando incluso retroalimentación positiva al indicarle al estudiante lo bueno de su párrafo y la fácil identificación de las consecuencias en su texto. (Ver figura 63)

- COMENTARIOS POR SECCIÓN
1. RIVAS S : Il faut mettre un signe de ponctuation pour séparer les idées.
 2. RIVAS S : Il faut changer le signe de ponctuation.
 3. RIVAS S : Rappelle-toi de la structure de la négation en français.
 4. RIVAS S : Change le signe de ponctuation.
 5. RIVAS S : Seront jetés d'où???

COMENTARIOS GENERALES

C'est un bon paragraphe et les conséquences sont facilement identifiées dans ton texte. Je crois que tu aurais pu améliorer ta phrase de clôture afin de mieux conclure ton paragraphe.

Figura 63: comentarios de la evaluación del texto del estudiante 3 en Lingweb

En la versión tres final se observa cómo el estudiante obedeció a todas las sugerencias marcadas y comentarios del profesor cambiando y/o corrigiendo su texto por completo, agregando el conector “ou” autónomamente. (Ver figura 64)

VERSIÓN TRES (FINAL)

Si on voir le MIO, on peut voir les conséquences négatives qu'il amène pour tous les Caleños. Par exemple, le MIO ne passe pas par quelques lieux alors il y a des personnes qui doivent marcher beaucoup pour arriver à leurs travaux aussi c'est un problème pour les personnes âgées parce que le MIO ne passe pas près d'hôpital, je me rappelle qu'un jour j'ai vu une vieille femme qui a dû marcher sept rues pour y arriver et je pense que ce n'est pas juste pour elle. Aussi quand le MIO fonctionne totalement il y aura beaucoup de chômage parce que les autres conducteurs des bus seront renvoyés puisque le gouvernement va détruire tous les bus vieux. Le plus mauvais est que le MIO ne nous mené pas exactement où nous devons ou nous voulons aller.

Figura 64: versión final del texto del estudiante 3 en Lingweb

Estudiante 4

El estudiante 4 escogió la mentira como tema para la escritura de su párrafo argumentativo de causa-efecto. La coevaluación arrojó anotaciones enfocadas mayormente en la gramática con una marca de estilo, una de retórica y organización, una confusa y/o errónea puesto que marca “apóstrofe” en una palabra sola que no lo requiere y por último dos anotaciones de la misma categoría (retroalimentación confusa y/o errónea) puesto que se señalaron las palabras pero no se utilizó ningún botón de la lista de marcado. (Ver figura 65)

Est. 4
ARANGO
VERSIÓN 1 + COEVALUACIÓN

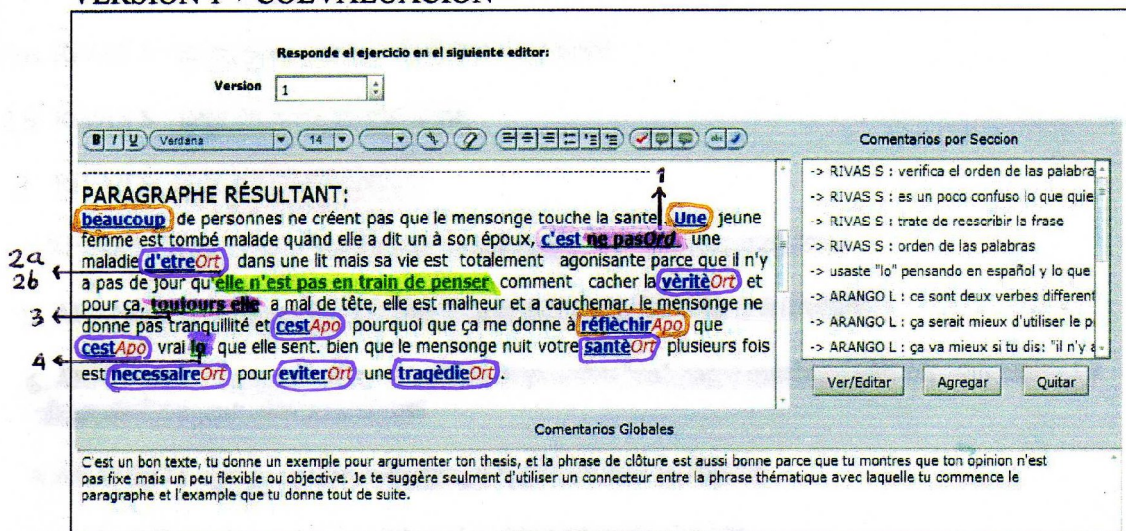


Figura 65: versión inicial del texto del estudiante 4 en la plataforma más coevaluación

El estudiante revisor de la coevaluación realizó también comentarios al texto de su compañero. Estos comentarios se centraron en el estilo así como en la retórica y organización más uno solo sobre la gramática. (Ver figura 66)

COMENTARIOS POR SECCIÓN	
coevaluación	1. RIVAS S : verifica el orden de las palabras
	2a. RIVAS S : es un poco confuso lo que quiere decir
	2b. RIVAS S : trate de reescribir la frase
	3. RIVAS S : orden de las palabras
	4. RIVAS S : usaste "lo" pensando en español y lo que utilizamos es "ce"

Figura 66: comentarios de la coevaluación del texto del estudiante 4 en Lingweb

En la versión número dos, se observa que el estudiante cambió la mitad de los errores marcados por su compañero y dejó la otra mitad igual, es decir, sin corregir según las sugerencias del estudiante revisor. Igualmente se evidencian

las anotaciones del profesor en la evaluación concentradas en el aspecto gramatical, con tres de retórica y organización más dos de estilo. (Ver figura 67)

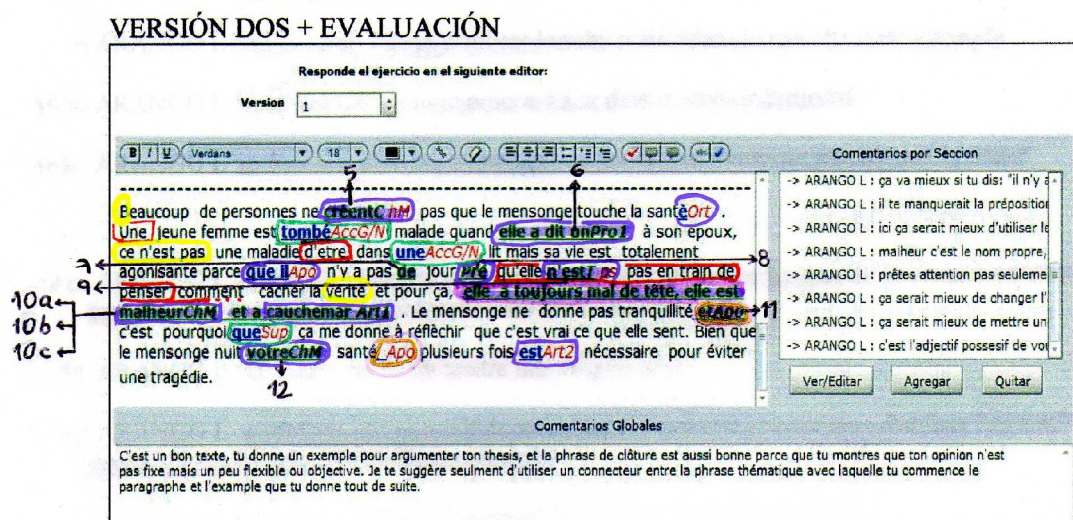


Figura 67: versión dos del texto del estudiante 4 en Lingweb más evaluación

El profesor hizo comentarios enfocados mayormente en la gramática (del 5 al 10b y el 12) a excepción de dos únicamente sobre estilo (10c y 11). El comentario general evaluativo se divide equitativamente en retórica y organización y retroalimentación positiva. (Ver figura 68)

5. ARANGO L : ce sont deux verbes différents: créer et croire. Vérifies-les
6. ARANGO L : ça serait mieux d'utiliser le pronom "en" parce que les règles de grammaire du français l'exigent: elle en a dit un
7. ARANGO L : ça va mieux si tu dis: "il n'y a pas un seul jour"
8. ARANGO L : il te manquerait la préposition "dans lequel..."
9. ARANGO L : ici ça serait mieux d'utiliser le subjonctif: "dans lequel elle ne soit pas..."
- 10 a. ARANGO L : malheur c'est le nom propre, ici tu devrais utiliser l'adjectif
- 10 b. ARANGO L : prête attention pas seulement au partitif mais aussi au pluriel: cauchemars
- 10 c. ARANGO L : ça serait mieux de changer l'ordre de la phrase ou l'organisation comme ça: elle est toujours malheureuse ayant de cauchemars et mal de tête
11. ARANGO L : ça serait mieux de mettre une virgule ici
12. ARANGO L : c'est l'adjectif possessif de vous, dans ce cas là il serait mieux d'utiliser l'adjectif possessif de la première personne du pluriel

COMENTARIOS GENERALES

C'est un bon texte, tu donne un exemple pour argumenter ton thèse, et la phrase de clôture est aussi bonne parce que tu montres que ton opinion n'est pas fixe mais un peu flexible ou objective. Je te suggère seulement d'utiliser un connecteur entre la phrase thématique avec laquelle tu commence le paragraphe et l'exemple que tu donne tout de suite.

Figura 68: comentarios de la evaluación del texto del estudiante 4 en Lingweb

En la versión final se observa cómo el estudiante realizó cambios en el texto según la mayoría de anotaciones o marcas del profesor excepto por las frases de los comentarios 9 y 10c donde se le recomendaba cambiar el tiempo verbal (por subjuntivo) y el orden de la frase respectivamente (elle est toujours malheureuse ayant des cauchemars...). (Ver figura 69)

VERSIÓN TRES (FINAL)

Beaucoup de personnes ne croient pas que le mensonge touche la santé. Une jeune femme est tombée malade quand elle en a dit un à son époux, ce n'est pas une maladie d'être dans un lit mais sa vie est totalement agonisante parce qu'il n'y a pas un seul jour dans lequel elle n'est pas en train de penser comment cacher la vérité et pour ça, elle a toujours mal de tête, elle est malheureuse et a des cauchemars. Le mensonge ne donne pas tranquillité et c'est pourquoi ça me donne à réfléchir que c'est vrai ce qu'elle sent. Bien que le mensonge nuit notre santé, plusieurs fois il est nécessaire pour éviter une tragédie.

Figura 69: versión final del texto del estudiante 4 en Lingweb

Es de anotar que dichas plataformas tienen puntos en común como, por ejemplo, la gramática como foco mayor de las anotaciones o marcado de errores en la coevaluación; la retroalimentación del profesor en la etapa de evaluación se centró en la gramática y la retórica y organización; el marcado de errores de naturaleza gramatical fue siempre mayor en número y los comentarios del profesor daban, en su mayoría, retroalimentación positiva a los estudiantes principalmente sobre el aspecto retórico y organizacional de sus textos. En contraste, la mayor partemmmjm de la retroalimentación en clase no incluía comentarios de los compañeros revisores mientras que en la plataforma sí.

3.3 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DE POBLACIÓN

La primera encuesta realizada fue la encuesta de población tiene 48 preguntas. Esta encuesta fue diseñada con un formato de preguntas cerradas y algunas de selección múltiple con respuesta abierta para la justificación.

El objetivo de esta encuesta exhaustiva era conocer en primera instancia el nivel educativo, la familiaridad de los estudiantes con la informática y la web y, finalmente, su disposición hacia estas TIC.

El **estudiante 1** tiene entre 20 y 23 años, se encuentra actualmente en el segundo semestre del plan de Lenguas, es de sexo masculino, cursó el bachillerato en un colegio oficial, no bilingüe y ha tomado cursos de inglés en el Centro Cultural Colombo Americano por más de 100 horas.

Respecto al uso de computadores, afirma tener computador en su casa, con acceso ilimitado y ha usado computadores de 7 a 8 años. Califica su conocimiento del entorno (interfaz) de Word, Open, Office, Excel como regular. Califica su destreza para el manejo del Mouse (seleccionar, copiar y pegar información; uso de funciones especiales del ratón, etc.) como bueno. Califica como regular su destreza para el conocimiento del teclado, regular su rapidez de digitación, bueno su nivel de destreza en relación con funciones de manejo de archivos (creación, organización y búsqueda de información; asignación de nombres, etc.) en interfaces office. Su nivel de destreza para el manejo de programas básicos de edición (Windows, PowerPoint, Excel, etc.) es regular, y no sabe manejar programas de diseño visual (Freehand, CorelDraw, Paintshop, Photoshop, etc.).

El estudiante afirma no tener acceso a la web en su casa para tareas académicas, realizando generalmente las tareas académicas que implican uso de la web, en la universidad o por su casa. El estudiante dice que se siente muy cómodo cuando trabaja en la web realizando tareas académicas en general.

No pertenece a foros electrónicos o redes sociales (tipo facebook, twitter, etc.)

Califica su nivel de destreza en la búsqueda de información en la web como bueno, al igual que su nivel de destreza en el manejo de navegadores (motores de búsqueda, como Explorer, Mozilla, Netscape, etc.) y en el envío de archivos. En la creación de carpetas para organizar su correo electrónico, califica su nivel de

destreza como regular, así como para ubicarse en la interfaz de un sitio web (localización de secciones y tipos de información.)

El estudiante afirma no utilizar espacios virtuales para la práctica de la escritura académica.

Califica como regular su nivel de destreza para bajar imágenes al computador y dice no manejar algún programa para producir textos en formato *html* (Netscape Composer, Page Builder, HTML Creador, Dreamweaver, etc.), así como el no haber tomado cursos en la web (e.g. Cursos del SENA virtual). No ha escrito programas de computación (Java, Pascal, Mysql, Posgress, etc), ni ha construido un sitio web.

Respecto a su actitud hacia los computadores y la web; el estudiante afirma que muy rara vez se siente desorientado con tantas ventanas o sitios, ya que por lo regular las organiza según el uso que necesite. Igualmente declara que muy rara vez trabajar en el computador le produce ansiedad y estrés, ya que en general trata de hacer solamente lo que necesita, por lo que no usa mucho tiempo. Nunca se cohíbe al trabajar en el computador por miedo a no realizar bien las acciones requeridas para interactuar con la información de la pantalla (clickear erradamente, responder donde no es, etc.); para él, el computador es simplemente una herramienta disponible para su ayuda y sostiene nunca intimidarse con los computadores, ni con la web. El estudiante afirma que a veces disfruta hacer sus tareas en el computador y muy rara vez no se siente bien haciendo tareas en el computador porque le haga falta la guía y la interacción cara a cara con el profesor, aunque a veces surjan dudas, recurriendo a buscar otras fuentes. A veces no se siente bien haciendo tareas en el computador porque le hace falta la interacción cara a cara con sus compañeros; en ocasiones le gustaría interactuar con los demás y le parece que los trabajos se hacen más dinámicos. Muy rara vez, cuando realiza tareas de composición de textos (inglés o francés) en la web,

interrumpe constantemente su escritura porque se desconcentra con facilidad, a veces se le dificulta un poco, pero en general, trata de hacer sus trabajos completos. A veces, cuando realiza tareas de escritura de textos (inglés o francés) en la web, se distrae y empieza a hacer otras cosas (por ejemplo, lee el correo, chatea, abre su facebook/twitter, lee su blog, etc).

El **estudiante 2** tiene entre 20 y 23 años, se encuentra actualmente en el segundo semestre del plan de Lenguas, es de sexo masculino, cursó el bachillerato en un colegio privado, no bilingüe y ha tomado cursos de inglés en OBM Company por más de 100 horas (un año).

Respecto al uso de computadores, afirma no tener computador en su casa, realizando generalmente las tareas académicas que implican uso del computador en la Universidad del Valle o en una sala de internet y ha usado computadores de 4 a 5 años. Califica su conocimiento del entorno (interfaz) de Word, Open, Office, Excell como bueno, así como su destreza para el manejo del Mouse (seleccionar, copiar y pegar información; uso de funciones especiales del ratón, etc). Califica como regular su destreza para el conocimiento del teclado, regular su rapidez de digitación, bueno su nivel de destreza en relación con funciones de manejo de archivos (creación, organización y búsqueda de información; asignación de nombres, etc) en interfaces office. Su nivel de destreza para el manejo de programas básicos de edición (Windows, Powerpoint, excell, etc) es bueno, y no sabe manejar programas de diseño visual (Freehand, CorelDraw, Paintshop, Photoshop, etc).

El estudiante afirma no tener acceso a la web en su casa para tareas académicas, realizando generalmente las tareas académicas que implican uso de la web, en la universidad o en una sala de internet. El estudiante dice que se siente cómodo cuando trabaja en la web realizando tareas académicas en general.

Pertenece a foros electrónicos o redes sociales (facebook).

Califica su nivel de destreza en la búsqueda de información en la web como bueno, al igual que su nivel de destreza en el manejo de navegadores (motores de búsqueda, como Explorer, Mozilla, Netscape, etc), en el envío de archivos, y la creación de carpetas para organizar su correo electrónico. Califica como regular su nivel de destreza para ubicarse en la interfaz de un sitio web (localización de secciones y tipos de información).

El estudiante afirma utilizar espacios virtuales para la práctica de la escritura académica como correctores de ortografía online.

Califica como bueno su nivel de destreza para bajar imágenes al computador y dice no manejar algún programa para producir textos en formato *html* (Netscape Composer, Page Builder, HTML Creador, Dreamweaver, etc), así como el no haber tomado cursos en la web (e.g. Cursos del SENA virtual). No ha escrito programas de computación (Java, Pascal, Mysql, Posgress, etc), ni ha construido un sito web.

Respecto a su actitud hacia los computadores y la web; el estudiante afirma que a veces se siente desorientado con tantas ventanas o sitios, ya que no le gusta tener tantas ventanas abiertas, se estresa, además algunos pc's se ponen lentos. Igualmente declara que muy a veces trabajar en el computador le produce ansiedad y stress, ya que cuando debe transcribir textos muy largos se cansa. A veces se cohíbe al trabajar en el computador por miedo a no realizar bien las acciones requeridas para interactuar con la información de la pantalla (clickar erradamente, responder donde no es, etc); está muy acostumbrado a escribir en papel y siente que a veces fluyen más las ideas (en el papel); la pantalla le cansa la vista para leer en ella. Sostiene que muy rara vez los computadores lo intimidan, y que nunca sucede esto con la web. El estudiante afirma que a veces

disfruta hacer sus tareas en el computador y nunca se siente mal haciendo tareas en el computador porque le haga falta la guía y la interacción cara a cara con el profesor. Nunca se siente mal haciendo tareas en el computador porque le hace falta la interacción cara a cara con sus compañeros. Muy rara vez, cuando realiza tareas de composición de textos (inglés o francés) en la web, interrumpe constantemente su escritura porque se desconcentre con facilidad, dependiendo de la dificultad y el largo del trabajo. A veces, cuando realiza tareas de escritura de textos (inglés o francés) en la web, se distrae y empieza a hacer otras cosas (por ejemplo, lee el correo, chatea, abre su facebook/twitter, lee su blog, etc), dependiendo de la dificultad o el largo del trabajo.

El **estudiante 3** tiene entre 16 y 19 años, se encuentra actualmente en el tercer semestre del plan de Lenguas, es de sexo masculino, cursó el bachillerato en un colegio oficial, no bilingüe y ha tomado cursos de inglés en American System, entre 60 y 100 horas.

Respecto al uso de computadores, afirma tener computador en su casa, con acceso ilimitado y ha usado computadores de 2 a 3 años. Califica su conocimiento del entorno (interfaz) de Word, Open, Office, Excell como bueno, regular su destreza para el manejo del Mouse (seleccionar, copiar y pegar información; uso de funciones especiales del ratón, etc). También como regular califica su destreza para el conocimiento del teclado, y su rapidez de digitación, bueno su nivel de destreza en relación con funciones de manejo de archivos (creación, organización y búsqueda de información; asignación de nombres, etc) en interfaces office. Su nivel de destreza para el manejo de programas básicos de edición (Windows, Powerpoint, excell, etc) es bueno, y no sabe manejar programas de diseño visual (Freehand, CorelDraw, Paintshop, Photoshop, etc).

El estudiante afirma no tener acceso a la web en su casa para tareas académicas, realizando generalmente las tareas académicas que implican uso de

la web, en las salas de Internet de la universidad y en una sala de Internet cercana a su casa. El estudiante dice que se siente totalmente cómodo cuando trabaja en la web realizando tareas académicas en general.

Pertenece a foros electrónicos o redes sociales como facebook y hi5.

Califica su nivel de destreza en la búsqueda de información en la web como excelente, al igual que su nivel de destreza en el manejo de navegadores (motores de búsqueda, como Explorer, Mozilla, Netscape, etc), en el envío de archivos, y regular en la creación de carpetas para organizar su correo electrónico. Califica como bueno su nivel de destreza para ubicarse en la interfaz de un sitio web (localización de secciones y tipos de información).

El estudiante afirma no utilizar espacios virtuales para la práctica de la escritura académica.

Califica como bueno su nivel de destreza para bajar imágenes al computador y dice no manejar algún programa para producir textos en formato *html* (Netscape Composer, Page Builder, HTML Creador, Dreamweaver, etc), así como el no haber tomado cursos en la web (e.g. Cursos del SENA virtual). No ha escrito programas de computación (Java, Pascal, Mysql, Posgress, etc), ni ha construido un sito web.

Respecto a su actitud hacia los computadores y la web; el estudiante afirma que nunca se siente desorientado con tantas ventanas o sitios, y que muy rara vez trabajar en el computador le produce ansiedad y estress, salvo cuando lleva demasiadas horas trabajando en él. Muy rara vez se cohíbe al trabajar en el computador por miedo a no realizar bien las acciones requeridas para interactuar con la información de la pantalla (clickar erradamente, responder donde no es, etc), porque como es virtual, tiene al idea que lo vuelve a rehacer. Sostiene que

nunca los computadores o la web lo intimidan. El estudiante afirma que siempre disfruta hacer sus tareas en el computador porque con el computador tiene la ayuda del corrector ortográfico. Muy rara vez se siente mal haciendo tareas en el computador porque le haga falta la guía y la interacción cara a cara con el profesor, se siente mejor que cara a cara. Nunca se siente mal haciendo tareas en el computador porque le hace falta la interacción cara a cara con sus compañeros. Casi siempre, cuando realiza tareas de composición de textos (inglés o francés) en la web, interrumpe constantemente su escritura porque se desconcentra con facilidad; se distrae al sacar algunos símbolos del francés. A veces, cuando realiza tareas de escritura de textos (inglés o francés) en la web, se distrae y empieza a hacer otras cosas (por ejemplo, lee el correo, chatea, abre su facebook/twitter, lee su blog, etc).

La **estudiante 4** tiene entre 20 y 23 años, se encuentra actualmente en el segundo semestre del plan de Lenguas, es de sexo femenino, cursó el bachillerato en un colegio privado, no bilingüe, y ha tomado cursos de inglés en el Instituto Meyer, más 100 horas.

Respecto al uso de computadores, afirma no tener computador en su casa, realizando las tareas académicas que implican el uso del computador en una sala de Internet o en la universidad. Ha usado computadores de 5 a 6 años. Califica su conocimiento del entorno (interfaz) de Word, Open, Office, Excell como bueno, excelente su destreza para el manejo del Mouse (seleccionar, copiar y pegar información; uso de funciones especiales del ratón, etc) y bueno su nivel de destreza para el conocimiento del teclado, excelente su rapidez de digitación, bueno su nivel de destreza en relación con funciones de manejo de archivos (creación, organización y búsqueda de información; asignación de nombres, etc) en interfaces office, al igual que su nivel de destreza para el manejo de programas básicos de edición (Windows, Powerpoint, excell, etc), y no sabe manejar programas de diseño visual (Freehand, CorelDraw, Paintshop, Photoshop, etc).

La estudiante afirma no tener acceso a la web en su casa para tareas académicas, realizando generalmente las tareas académicas que implican uso de la web, en una sala de Internet o en la universidad. La estudiante dice que se siente muy cómodo cuando trabaja en la web realizando tareas académicas en general.

No pertenece a foros electrónicos o redes sociales (tipo facebook, twitter, etc.).

Califica su nivel de destreza en la búsqueda de información en la web como bueno, al igual que su nivel de destreza en el manejo de navegadores (motores de búsqueda, como Explorer, Mozilla, Netscape, etc). En el envío de archivos y la creación de carpetas para organizar su correo electrónico se califica como excelente, Califica como bueno su nivel de destreza para ubicarse en la interfaz de un sitio web (localización de secciones y tipos de información).

El estudiante afirma no utilizar espacios virtuales para la práctica de la escritura académica.

Califica como bajo su nivel de destreza para bajar imágenes al computador y dice no manejar algún programa para producir textos en formato *html* (Netscape Composer, Page Builder, HTML Creador, Dreamweaver, etc), así como el no haber tomado cursos en la web (e.g. Cursos del SENA virtual). No ha escrito programas de computación (Java, Pascal, Mysql, Posgress, etc), ni ha construido un sito web.

Respecto a su actitud hacia los computadores y la web; la estudiante afirma que a veces se siente desorientada con tantas ventanas o sitios, y que nunca trabajar en el computador le produce ansiedad y stress,. Nunca se cohíbe al trabajar en el computador por miedo a no realizar bien las acciones requeridas para interactuar

con la información de la pantalla (clickar erradamente, responder donde no es, etc). Sostiene que nunca los computadores o la web la intimidan. La estudiante afirma que siempre disfruta hacer sus tareas en el computador porque le parece muy útil, pero no es que le alegre, le da igual. A veces se siente mal haciendo tareas en el computador porque le hace falta la guía y la interacción cara a cara con el profesor; depende de lo que de lo que tenga que hacer, hay cosas que considera que deben ser guiadas, porque de lo contrario uno se pierde y bota tiempo. Nunca se siente mal haciendo tareas en el computador porque le hace falta la interacción cara a cara con sus compañeros; le gusta trabajar con o sin compañeros, sin embargo, aclara que depende de lo que se haga. Siempre, cuando realiza tareas de composición de textos (inglés o francés) en la web, interrumpe constantemente su escritura porque se desconcentra con facilidad; cuando escribe en inglés o francés se le dificulta escribir bien palabras en otro idioma en el computador porque siente que escribe bien en contacto con el lapicero. A veces, cuando realiza tareas de escritura de textos (inglés o francés) en la web, se distrae y empieza a hacer otras cosas (por ejemplo, lee el correo, chatea, abre su facebook/twitter, lee su blog, etc).

3.4 ENCUESTA DE RETROALIMENTACIÓN

Se realizó una encuesta focal sobre la retroalimentación en el proceso de escritura a nivel general y en la plataforma Lingweb, a cuatro estudiantes de segundo semestre que participaron también en el pilotaje de la plataforma y durante todo el semestre en las actividades de escritura realizadas por un estudiante de práctica docente en el curso de Habilidades Integradas en Francés II de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Esta encuesta se hizo con el propósito de indagar los puntos de vista de los estudiantes acerca de cómo las composiciones escritas deberían revisadas por los docentes y los compañeros de clase, y sobre su experiencia con el editor Lingweb.

La encuesta tenía preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas y un cuadro con afirmaciones que los estudiantes encuestados debían marcar en escala de 1 a 5. Incluía subtemas sobre retroalimentación en grupos de preguntas que luego fueron asociados para su análisis así:

- Las preguntas 1 a 8 de selección múltiple indagaban acerca de las preferencias de los estudiantes en cuanto al proveedor de la retroalimentación, la cantidad de corrección y marcado de errores, el foco de la retroalimentación y el tipo de la misma.
- Las preguntas 11, 12, 18, 19 y 23 de calificación en escala, cuestionaban acerca de la facilidad de uso e interpretación de las anotaciones, comentarios y botones de la herramienta (editor Lingweb) dentro de la plataforma.
- Los puntos 13, 14, 16, 21, 22, 24, 30 y 31 de calificación en escala, preguntaban sobre la efectividad de la herramienta (editor Lingweb) al proveer o ayudar a proveer retroalimentación y marcado de errores en los textos escritos. Pregunta 17 sobre el foco de los comentarios siendo solo en retroalimentación negativa.
- Las preguntas 15 y 20 igualmente de calificación en escala, inquirían sobre la opinión o percepción de los estudiantes del aspecto visual de la herramienta (editor Lingweb) en la plataforma.
- Y los puntos 25 al 29 también de calificación en escala, demandaban sobre las ventajas y/o efectos secundarios del trabajo de marcado de errores,

correcciones y retroalimentación en los textos escritos dentro de la plataforma Lingweb.

3.1.1 ANÁLISIS Y CUADROS

Cuadro 1: preguntas 1 sobre la preferencia: del proveedor de la retroalimentación.

1. ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está de acuerdo?

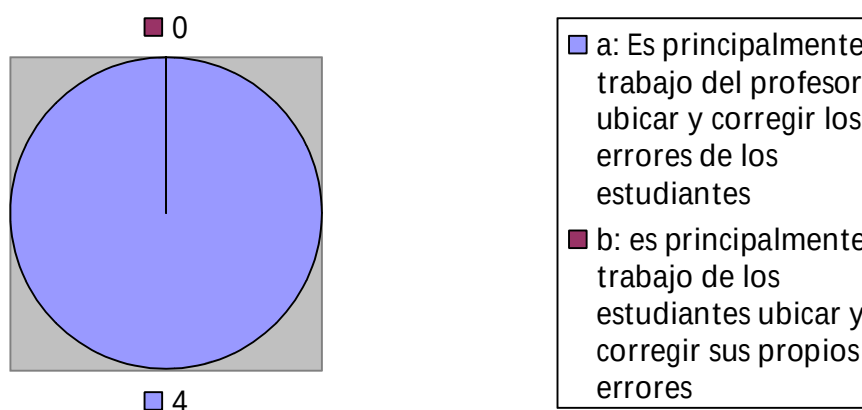


Figura 70: preferencias de los estudiantes sobre el proveedor de la retroalimentación

1. En la pregunta número 1 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) **(es principalmente el trabajo del profesor identificar y corregir los errores de los estudiantes)**. (Ver figura 70)

Cuadro 2: pregunta 2 sobre la forma y cantidad de marcado de errores:

2. ¿Cuál de las siguientes le gusta más?

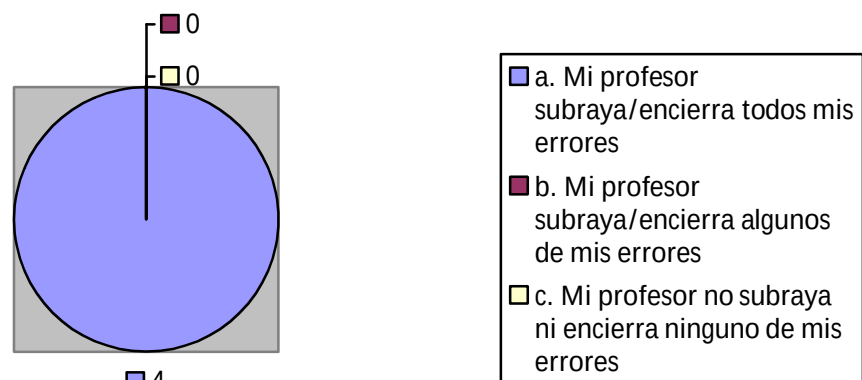


Figura 71: preferencia de los estudiantes sobre el marcado de errores

1. En la pregunta número 2 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) **(mi profesor subraya/encierra todos mis errores).**

Cuadro 3: pregunta 3 sobre la cantidad de corrección que los estudiantes prefieren les haga el profesor:

3. ¿Cuál de las siguientes le gusta más?

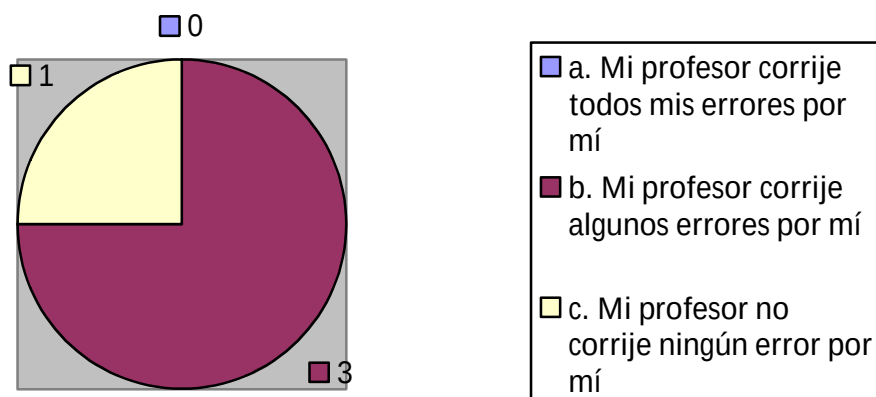


Figura 72: preferencia de los estudiantes sobre la cantidad de corrección de errores

3. En la pregunta número 3, los estudiantes 1,2 y4 escogieron la opción **b** (2) **(mi profesor corrige algunos de mis errores)** y el estudiante 3, escogió la opción **c** (3) **(mi profesor no me corrige ningún error)**.

Cuadro 4: pregunta 4 sobre la preferencia del marcado de errores: si los estudiantes prefieren o no que el profesor les marque el error indicándoles qué tipo de error es.

4. ¿Cuál de las siguientes le gusta más?

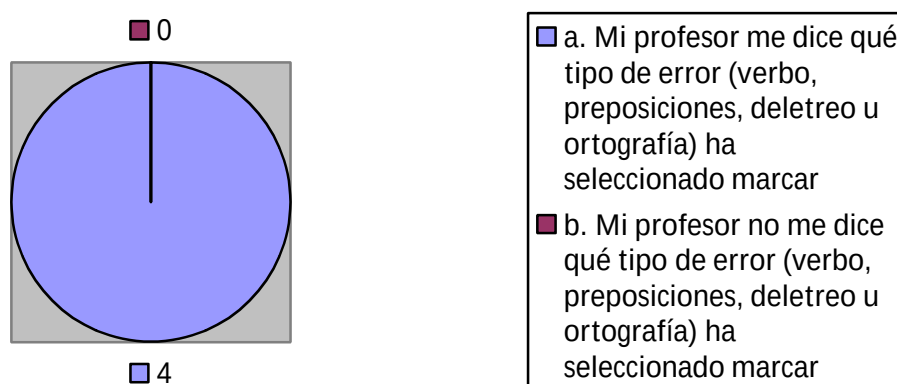


Figura 73: preferencia de los estudiantes sobre el marcado del tipo de error

4. En la pregunta número 4 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) **(mi profesor me dice qué tipo de error (verbo, preposición, deletreo) él/ella ha seleccionado marcar)**.

Cuadro 5: pregunta 5 sobre la percepción u opinión de los estudiantes sobre la mejor forma de dar retroalimentación sobre errores gramaticales en su escritura.

5. En su opinión, ¿cuál es la mejor forma de dar retroalimentación sobre errores gramaticales en su escritura? Encierre en un círculo **una sola afirmación**.

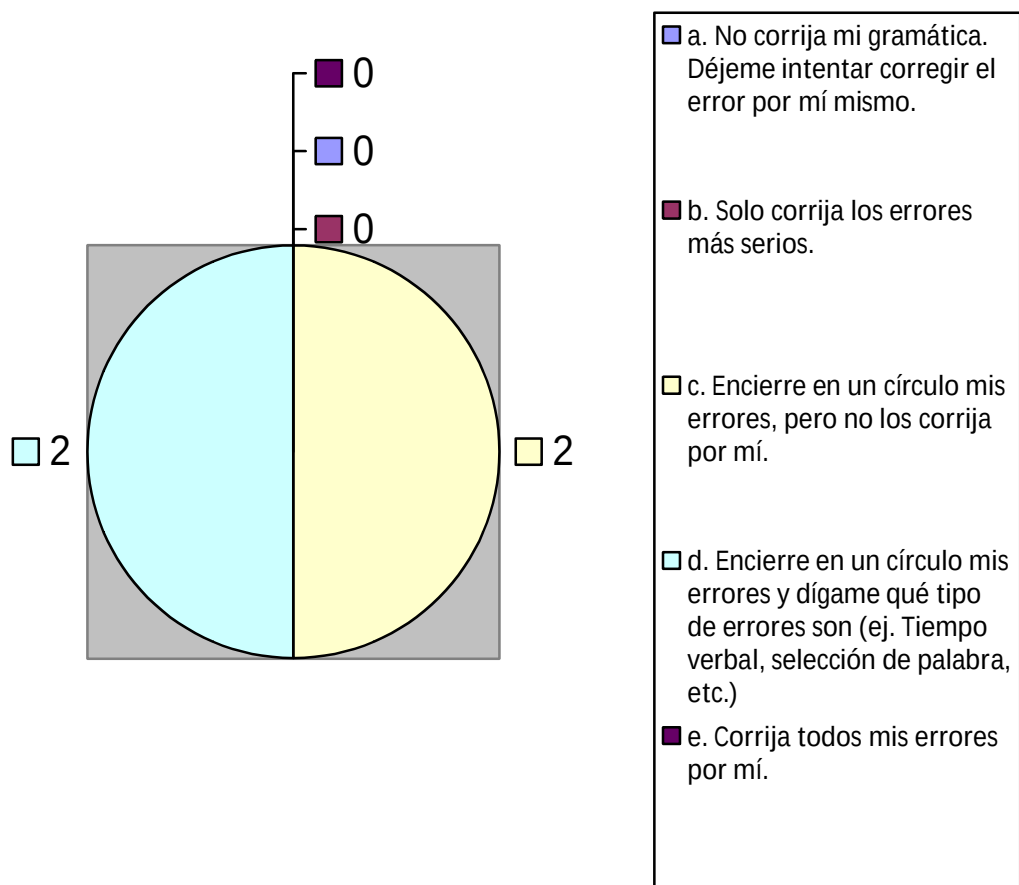


Figura 74: preferencia de los estudiantes sobre la forma de dar retroalimentación en su escritura

5. En la pregunta número 5, los estudiantes 1 y 4 escogieron la opción **d** (4) **(encierre mis errores y dígame qué tipos de errores son (tiempo verbal, selección de palabras))** y los estudiantes 2 y 3, escogieron la opción **c** (3) **(encierre mis errores, pero no los corrija por mí).**

Cuadro 6: pregunta 6 sobre el tipo de retroalimentación preferida por los estudiantes de acuerdo a la interacción: cara a cara, mediada por computador o ambas.

6. ¿Cuál tipo de retroalimentación prefiere más?

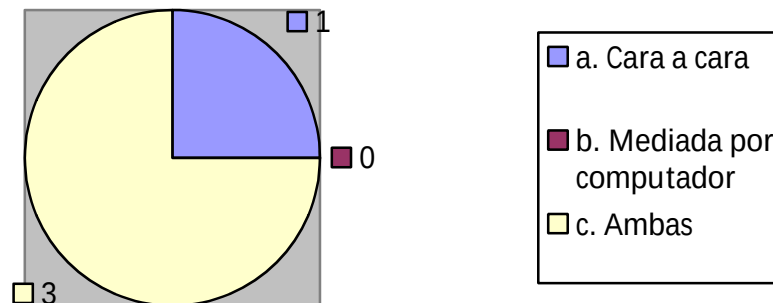


Figura 75: preferencia de los estudiantes sobre el tipo de retroalimentación

6. En la pregunta número 6, los estudiantes 1,3 y4 escogieron la opción **c** (3) **(ambos: cara a cara y mediado por computador)** y el estudiante 2, escogió la opción **a** (1) **(cara a cara)**.

Cuadro 7: pregunta 7 sobre la percepción y/o preferencia de los estudiantes acerca de cuál retroalimentación es más efectiva: la del profesor o la de sus compañeros(as)

7. ¿Con cuál de las siguientes está más de acuerdo?

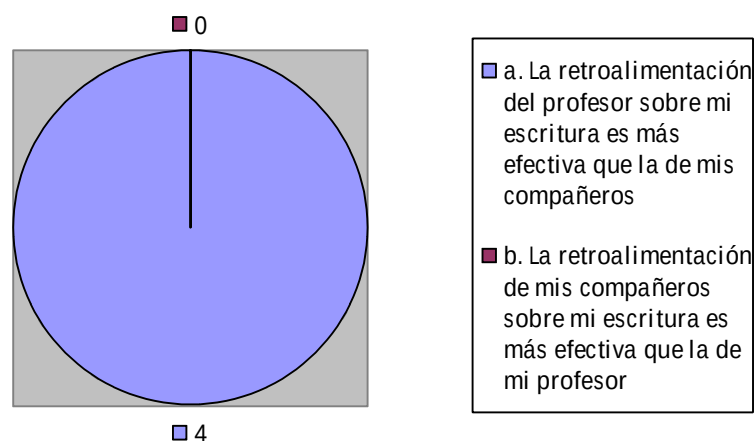


Figura 76: preferencia de los estudiantes sobre la efectividad del proveedor de la retroalimentación

7. En la pregunta número 7 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) **(la retroalimentación del profesor sobre mi escritura es más efectiva que la de mis compañeros).**

Cuadro 8: pregunta 8 sobre cuál sería el foco adecuado de la retroalimentación en la escritura para estudiantes de primer y segundo semestre (o primer y segundo nivel) como son los encuestados.

8. Piensa que para estudiantes de primer y segundo semestre (primer y segundo nivel) las correcciones y la retroalimentación en la escritura deberían enfocarse principalmente en...

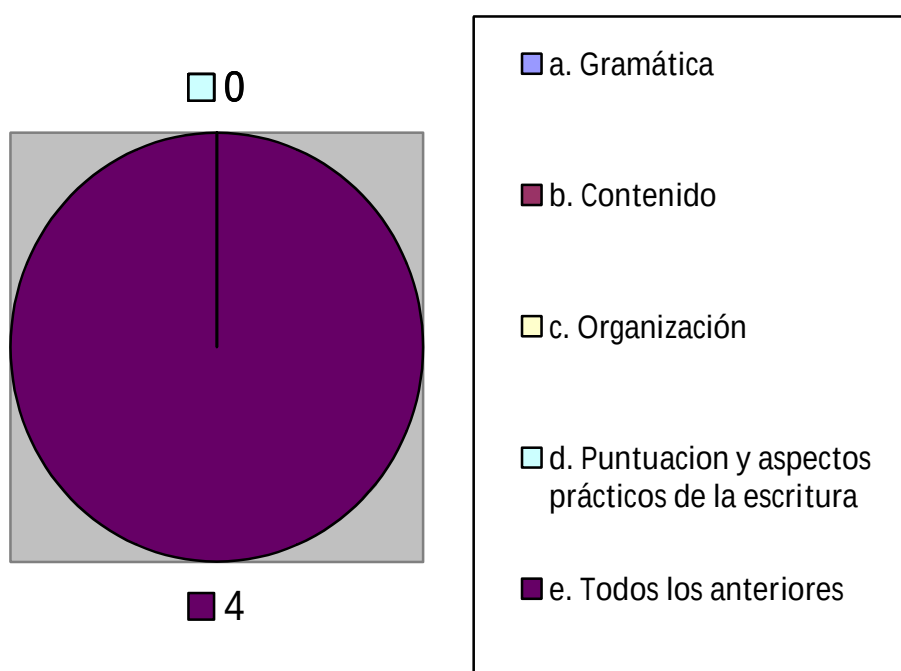


Figura 77: preferencia de los estudiantes sobre el centro o foco de la retroalimentación

8. En la pregunta número 8 todos los estudiantes escogieron la opción **e** (todas las anteriores; gramática, contenido, organización, puntuación y mecanismos).

Cuadro 9: cuadro integrado de las preguntas 1-8 sobre la preferencia: del proveedor de la retroalimentación, de la cantidad de corrección y marcado de errores, del foco de la retroalimentación y del tipo de retroalimentación.

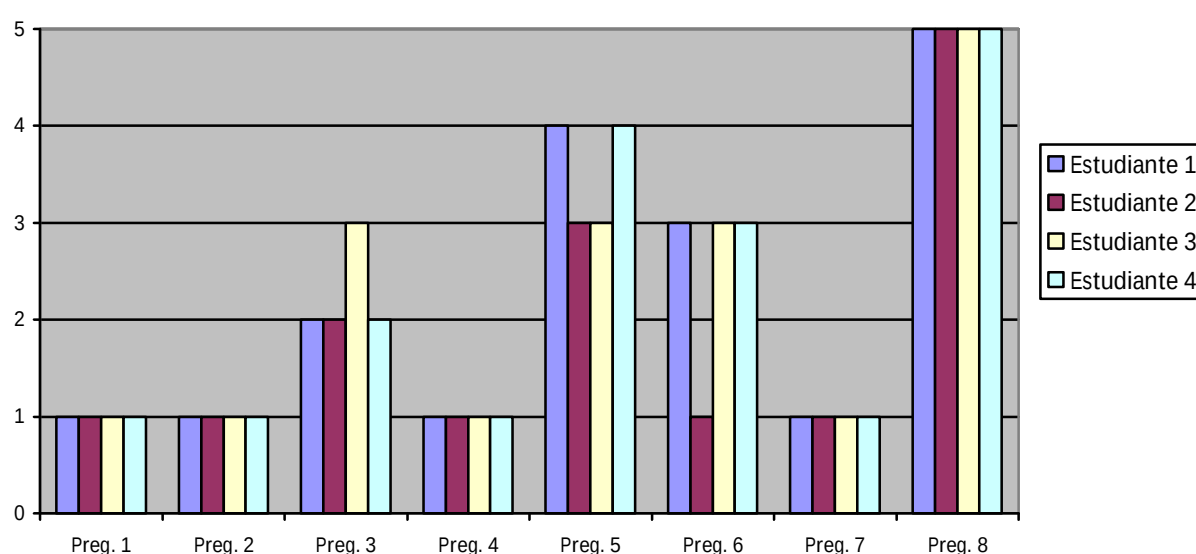


Figura 78: cuadro integrado de las preferencias de los estudiantes

1. En la pregunta número 1 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) (es principalmente el trabajo del profesor identificar y corregir los errores de los estudiantes).
2. En la pregunta número 2 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) (mi profesor subraya/encierra todos mis errores).
3. En la pregunta número 3, los estudiantes 1,2 y4 escogieron la opción **b** (2) (mi profesor corrige algunos de mis errores) y el estudiante 3, escogió la opción **c** (3) (mi profesor no me corrige ningún error).
4. En la pregunta número 4 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) (mi profesor me dice qué tipo de error (verbo, preposición, deletreo) él/ella ha seleccionado marcar).

5. En la pregunta número 5, los estudiantes 1 y 4 escogieron la opción **d** (4) **(encierre mis errores y dígame qué tipos de errores son (tiempo verbal, selección de palabras))** y los estudiantes 2 y 3, escogieron la opción **c** (3) **(encierre mis errores, pero no los corrija por mí).**
6. En la pregunta número 6, los estudiantes 1,3 y 4 escogieron la opción **c** (3) **(ambos: cara a cara y mediado por computador)** y el estudiante 2, escogió la opción **a** (1) **(cara a cara).**
7. En la pregunta número 7 todos los estudiantes escogieron la opción **a** (1) **(la retroalimentación del profesor sobre mi escritura es más efectiva que la de mis compañeros).**
8. En la pregunta número 8 todos los estudiantes escogieron la opción **e** (5) **(todas las anteriores; gramática, contenido, organización, puntuación y aspectos prácticos de la escritura).**

Cuadro 10: preguntas 11, 12, 18, 19 y 23 sobre la facilidad de uso e interpretación de las anotaciones, comentarios y botones de la herramienta (editor Lingweb) dentro de la plataforma.

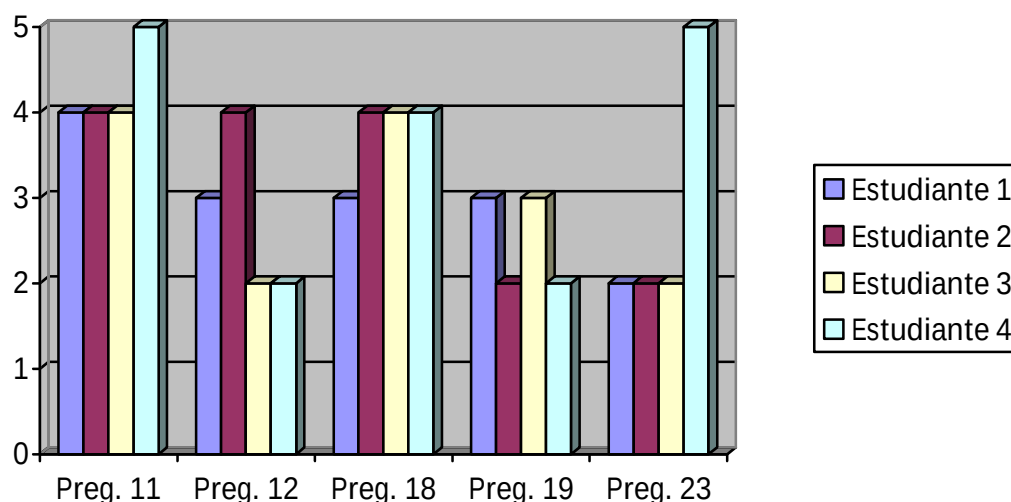


Figura 79: cuadro número 10 de las preguntas 11, 12, 18, 19 y 23 sobre la opinión de los estudiantes sobre la facilidad de uso e interpretación del editor Lingweb

1. En la pregunta número 11, los estudiantes 1,2 y 3 estuvieron de acuerdo y el estudiante 4, estuvo totalmente de acuerdo.

2. En la pregunta número 12, el estudiante 1 estuvo indeciso, el estudiante 2, estuvo de acuerdo y los estudiantes 3 y 4, estuvieron en desacuerdo.
18. En la pregunta número 18, el estudiante 1 estuvo indeciso, y los estudiantes 2,3 y 4 estuvieron de acuerdo.
19. En la pregunta número 19, los estudiantes 1 y 3 estuvieron indecisos, y los estudiantes 2 y 4 estuvieron es desacuerdo.
23. En la pregunta número 23, los estudiantes 1 ,2 y 3 estuvieron en desacuerdo, y el estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.

Cuadro 11: preguntas 13, 14, 16, 21, 22, 24, 30 y 31 sobre la efectividad de la herramienta (editor Lingweb) al proveer o ayudar a proveer retroalimentación y marcado de errores en los textos escritos. Pregunta 17 sobre el foco de los comentarios siendo solo en retroalimentación negativa.

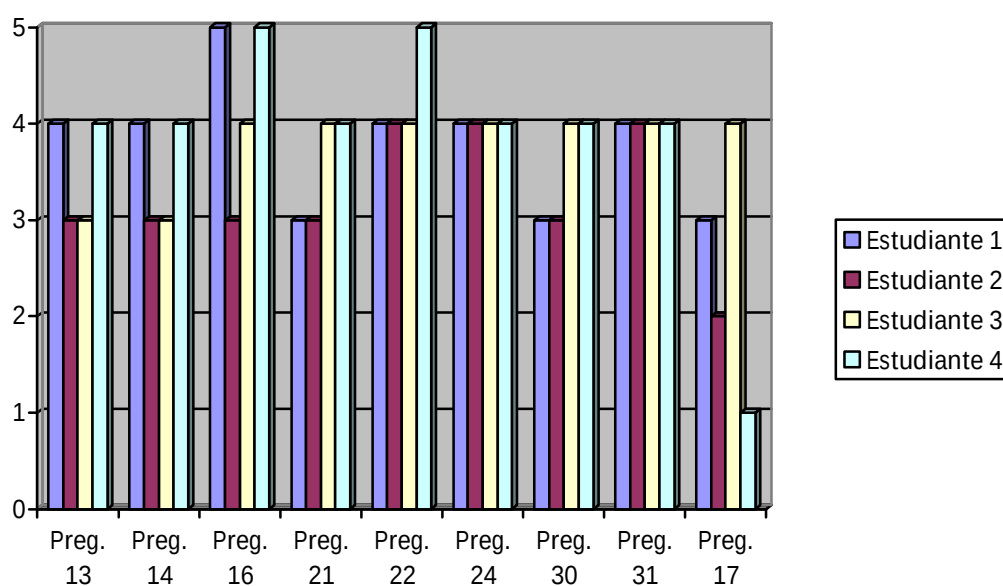


Figura 80: cuadro 11 de las preguntas 13, 14, 16, 21, 22, 24, 30 y 31 sobre la opinión de los estudiantes en cuanto a la efectividad del editor Lingweb en la retroalimentación de la escritura

13. En la pregunta número 13, los estudiantes 1 y 4 estuvieron de acuerdo, y los estudiantes 2 y 3, estuvieron indecisos.

- 14.**En la pregunta número 14, los estudiantes 1 y 4 estuvieron de acuerdo y los estudiantes 2 y 3, estuvieron indecisos.
- 16.**En la pregunta número 16, los estudiantes 1 y 4 estuvieron totalmente de acuerdo, el estudiante 2 estuvo indeciso y el estudiante 3 estuvo de acuerdo.
- 21.**En la pregunta número 21, los estudiantes 1 y 2 estuvieron indecisos, y los estudiantes 3 y 4 estuvieron de acuerdo.
- 22.**En la pregunta número 22, los estudiantes 1 ,2 y 3 estuvieron de acuerdo, y el estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.
- 24.**En la pregunta número 24 todos los estudiantes estuvieron de acuerdo.
- 30.**En la pregunta número 30, los estudiantes 1 y 2 estuvieron indecisos, y los estudiantes 3 y 4 estuvieron de acuerdo.
- 31.**En la pregunta número 31 todos los estudiantes estuvieron de acuerdo.
- 17.**En la pregunta número 17, el estudiante 1 estuvo en indeciso, el estudiante 2 estuvo en desacuerdo, el estudiante 3 estuvo de acuerdo y el estudiante 4 estuvo totalmente en desacuerdo.

Cuadro 12: preguntas 15 y 20 sobre el aspecto visual de la herramienta (editor Lingweb) en la plataforma.

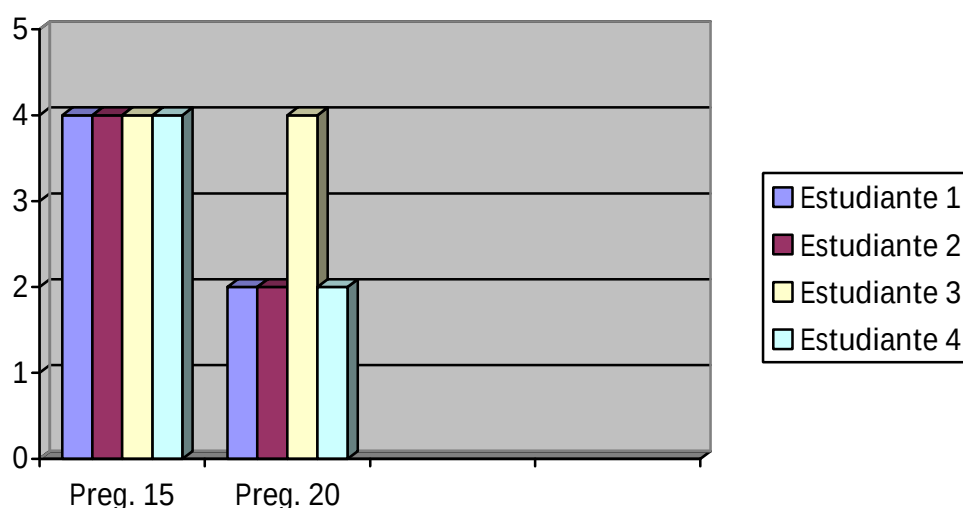


Figura 81: cuadro 12 de las preguntas 15 y 20 sobre la opinión de los estudiantes en cuanto al aspecto visual del editor Lingweb

- 15.**En la pregunta número 15 todos los estudiantes estuvieron de acuerdo.
- 20.**En la pregunta número 20, los estudiantes 1,2 y 4 estuvieron en desacuerdo, y el estudiante3 estuvo de acuerdo.

Cuadro 13: preguntas 25-29 sobre ventajas y/o efectos secundarios del trabajo de marcado de errores, correcciones y retroalimentación en los textos escritos dentro de la plataforma Lingweb.

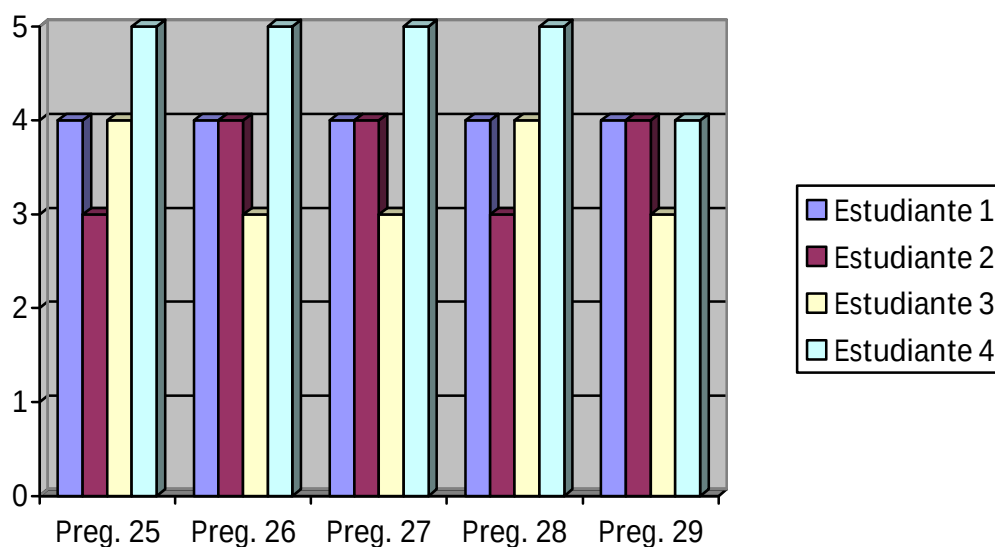


Figura 82: cuadro 13 de las preguntas 25-29 sobre las ventajas de la retroalimentación en la plataforma Lingweb

- 25.**En la pregunta número 25, los estudiantes 1 y 3 estuvieron de acuerdo, el estudiante 2 estuvo indeciso y el estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.
- 26.**En la pregunta número 26, los estudiantes 1 y 2 estuvieron de acuerdo, el estudiante 3 estuvo indeciso, y estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.

- 27.** En la pregunta número 27, los estudiantes 1 y 2 estuvieron de acuerdo, el estudiante 3 estuvo indeciso, y estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.
- 28.** En la pregunta número 28, los estudiantes 1 y 3 estuvieron de acuerdo, el estudiante 2 estuvo indeciso, y estudiante 4 estuvo totalmente de acuerdo.
- 29.** En la pregunta número 29, los estudiantes 1, 2 y 4 estuvieron de acuerdo, y el estudiante 3 estuvo indeciso.

4.5 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO DURANTE EL PILOTAJE DEL EDITOR LINGWEB

Se realizó una entrevista con los cuatro estudiantes que participaron en el pilotaje. Al comienzo de esta sesión se proporcionó una contextualización del origen, desarrollo e implementación de la plataforma Lingweb, desde las dos etapas iniciales del proyecto, hasta llegar al actual prototipo denominado. Posteriormente, se inició formalmente la entrevista, la cual se desarrolló en una atmósfera informal con el fin de lograr que los estudiantes se sintieran lo suficientemente cómodos para compartir sus opiniones. Conjuntamente, se informó que, además de plantear nuevos temas se retomarían los ejes centrales de la encuesta que previamente habían respondido, con el fin de ampliar y precisar lo consignado allí.

En esencia, en el marco general de esta entrevista y a través de las preguntas, se indagó sobre diversos aspectos del proceso de escritura en general, así como sobre el tema que concernía directamente a la presente investigación, es decir, la retroalimentación sobre la escritura en Lingweb, a través de todos los espacios de interacción y trabajo, pero en particular, a través del editor avanzado Lingweb.

A continuación se presentan, con la correspondiente definición, cada una de las categorías y subcategorías que surgieron durante el proceso de codificación con el programa *Etnograph*.

Categorías de análisis

Inicialmente se planeó establecer como categorías axiales las nociones eje de la presente investigación, es decir, la retroalimentación en escritura como el tema central, y el editor avanzado Lingweb como la principal herramienta que permite propiciar la producción de todos los tipos de retroalimentación en el entorno. Sin embargo, como sucede generalmente durante el proceso de análisis y codificación del corpus, sucedieron dos cosas: primero, algunas de las categorías y subcategorías preestablecidas previamente al análisis del corpus, no surgieron durante el proceso de codificación del corpus; segundo, se encontró una riqueza de aspectos más puntuales lo cual motivó la ampliación del espectro de categorías con el fin de abordar las variables que los mismos estudiantes expresaron a través de su intervención en la entrevista.

Para la asignación de la nomenclatura de las categorías identificadas (tanto preestablecidas como emergentes) en el corpus, se retomó principalmente la literatura de Liu y Hansen (2005). En las figuras 83, 84 y 85 se aprecian así, las categorías y subcategorías para la noción de retroalimentación se muestran y definen a continuación:

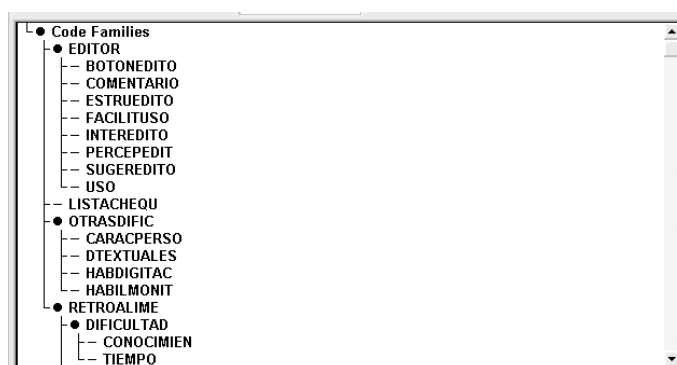


Figura 83: primera parte del árbol de categorías de análisis de la entrevista a estudiantes

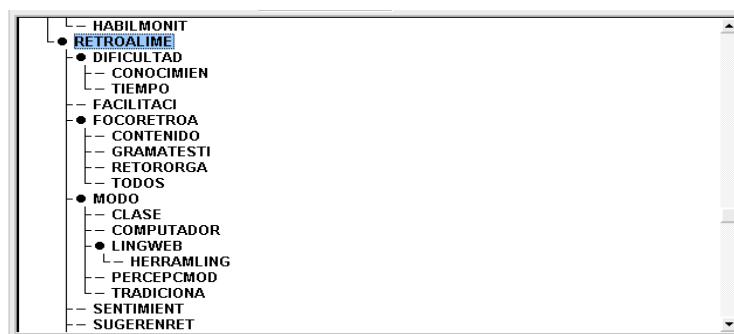


Figura 84: segunda parte del árbol de categorías de análisis de la entrevista a estudiantes

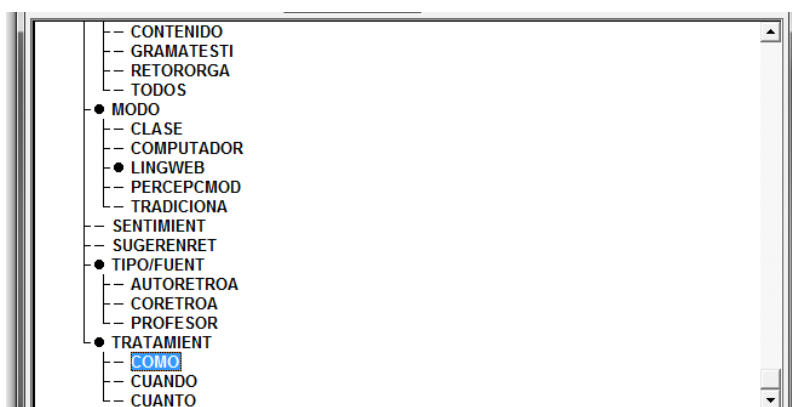


Figura 85: tercera parte del árbol de categorías de análisis de la entrevista a estudiantes

- **Categoría axial #1**

El Editor avanzado Lingweb (EDITOR): herramienta compuesta de un editor con funciones generales para edición de textos y para el marcado de errores²².

²² Es necesario recordar, que al momento en que se recogieron los datos para la presente investigación, el editor Lingweb no tenía aún operativas todas las funciones que estaban previstas en los requerimientos. Se trataba del primer prototipo.

Subcategorías

1. Botones del editor (BOTONEDITO): contienen las categorías para el marcado de errores (gramaticales, sintácticos, ortográficos, etc.).
2. Comentarios (COMENTARIO): son comentarios que acompañan a los símbolos para el marcado. Se utilizan cuando el revisor del texto desea profundizar y detallar el análisis del problema (gramatical, sintáctico, etc.). Es probable que se utilicen con mayor frecuencia cuando el usuario no encuentre en la lista de botones la categoría que requiere.
3. Estructura del Editor Lingweb (ESTRUEDITO): los diferentes elementos que lo componen (editor básico, botones de categorías, sección de comentarios, etc.)
4. Facilitación del uso del editor (FACILITUSO): todas las estrategias pedagógicas que el profesor debe o puede utilizar para incentivar el buen uso del editor, así como de todas sus funcionalidades para el proceso de escritura y fomentar el trabajo colaborativo.
5. Interfaz del editor Lingweb (INTEREDITO): La configuración visual del entorno de la plataforma Lingweb.
6. Percepción (PERCEPEDIT): percepción de los estudiantes sobre el trabajo realizado en el editor.
7. Sugerencias (SUGEREDITO): sugerencias hechas por los estudiantes con el fin de mejorar el editor en sí o el uso pedagógico del mismo.
8. Uso (USO): facilidad o dificultad para trabajar con el Editor Lingweb.

- **Categoría axial #2**

Lista de chequeo (LISTACHEQ): lista de elementos lingüísticos y discursivos para la evaluación de los diferentes tipos de textos en Lingweb.

- **Categoría axial #3**

Otras dificultades (OTRASDIFIC): dificultades que no se refieren tanto locamente a la retroalimentación sino al proceso de escritura como tal o lo que implica aprender en un entorno digital/web.

Subcategorías

1. Características personales (CARACPERSO): todos aquellos rasgos de personalidad y cognitivos (estilos de aprendizaje) que influyen en el proceso de escritura, en particular, y de aprendizaje, en general.
2. Dificultades textuales (DTEXTUALES): todo tipo de características que se originan por las características del texto a escribir y que dificultan en consecuencia la generación de la retroalimentación. Por ejemplo, la temática, el tipo de texto, el género textual, la extensión, etc.
3. Habilidad de digitación (HABDIGITAC): Destreza para manejar el teclado del computador.
4. Habilidad de monitoreo (HABILMONIT): habilidad metacognitiva que permite al estudiante supervisar estratégicamente su proceso de escritura, y por tanto, evaluar e introducir cambios necesarios al texto.

- **Categoría axial #4**

Retroalimentación (RETROALIME): retroalimentación con base en la revisión textual.

Subcategorías

1. Dificultad (DIFICULTAD): Todo tipo de evento o situación que dificulta la producción, recepción o incorporación de la retroalimentación.

a) Conocimiento (CONOCIMIEN): carencia de conocimiento (terminológico, conceptual, discursivo, textual, etc.) que se requiere para evaluar el buen uso de los elementos del texto.

b) Tiempo (TIEMPO): Tiempo que demanda la realización de todas las etapas de la producción y recepción de la retroalimentación (análisis, asignación de categorías, escritura de comentarios. De otra parte, lectura y comprensión de la retroalimentación, incorporación de la retroalimentación en la nueva versión)

2. Facilitación de la retroalimentación (FACILITACI): estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor para incentivar, fomentar y hacer exitosa la generación e incorporación de la retroalimentación en la revisión propia o las de los demás.

3. Foco de la retroalimentación (FOCORETROA): el componente textual revisado, comentado o corregido durante la retroalimentación.

a) Contenido (CONTENIDO)

b) Gramática y estilo (GRAMATESTI): elementos gramaticales y estilísticos del texto.

c) Retórica y organización (RETORORGA): aspectos retóricos como desarrollo coherente de las ideas, uso apropiado de conectores, etc. Organización se refiere a la estructura correcta del texto (e.g. para un párrafo: oración temática, idea de control, ideas de desarrollo, oración de cierre).

d) Todos (TODOS): abarcando contenido, gramática y estilo y retórica y organización.

4. Modo (MODO): La modalidad o forma en que se genera y se recibe la retroalimentación.

a) Clase (CLASE): Retroalimentación en el contexto de la clase en modalidad cara a cara realizado durante las sesiones de la intervención del estudiante practicante.

b) Computador (COMPUTADOR): Retroalimentación proporcionada a través del computador y de la internet en general.

c) Lingweb (LINGWEB): Retroalimentación en el entorno de la plataforma Lingweb a través del editor Lingweb durante el trabajo del grupo focal. Esta subcategoría incluye otra:

- Herramientas de Lingweb (HERRAMLING): Herramientas de la plataforma Lingweb: todas las herramientas y espacios que ofrece la plataforma, diferentes al editor Lingweb. Por ejemplo, chat, foro, espacio de observaciones, correo.

d) Percepciones sobre el modo de brindar la retroalimentación (PERCEPMOD): Percepciones sobre modo de proporcionar la retroalimentación, ya sea mediada por el pc o en formato tradicional impreso.

e) Tradicional (TRADICIONA): Retroalimentación en general proporcionada por los medios tradicionales (impreso o a mano).

5. SENTIMIENTOS (SENTIMENT): Sentimientos sobre lo que implica todo el proceso (dispendioso) de generar retroalimentación y de incorporar al texto la retroalimentación.

6. Sugerencias sobre la retroalimentación (SUGERENRET): Sugerencias sobre la retroalimentación: Sugerencias hechas por los estudiantes con el fin de mejorar la facilitación, la metodología de la retroalimentación.

7. Tipo o fuente de la retroalimentación (TIPO/FUENT): quién genera la retroalimentación (compañeros, profesor, el mismo estudiante, el sistema).

a. Autoretroalimentación: (AUTORETROA) la retroalimentación generada por el mismo estudiante.

b. Co-retroalimentación: (CORETROA): la retroalimentación generada por los compañeros en la fase de revisión por pares o coevaluación.

- c. Profesor (PROFESOR): La retroalimentación dada por el profesor, ya sea directamente a través de comentarios a través de las herramientas de comunicación del entorno (espacio de publicaciones, el diario, el cuaderno, el foro, el espacio de observaciones, etc), o mediante el uso específico del editor Lingweb.
8. Tratamiento (TRATAMIENT): Tratamiento de la retroalimentación: las condiciones de la retroalimentación (qué se corrige/comenta, cuando, quien, qué tanto se corrige, cómo se corrige).
- a. Cómo (COMO): Como se aborda la corrección dada en la retroalimentación: si señala solo el error, si se sugiere la manera de corregir el error, etc.
 - b. Cuándo (CUANDO): momento de la generación de la retroalimentación teniendo en cuenta las fases de la escritura como proceso.
 - c. Cuánto (CUANTO): Cuánto se corrige en cada retroalimentación.

Resumen de frecuencias por categorías y subcategorías

Como se ha aclarado en otras secciones de la presente investigación, las condiciones al momento de realizar el pilotaje y la recolección de datos permitieron contar con una muestra reducida del total de la población de estudiantes del curso habilidades integradas en francés II. Aunque el recuento de las frecuencias no pretende ser determinante en cuanto al peso del número de ocasiones en que se mencionaron las categorías sí permite darle un tratamiento a los datos más bien de ocurrencia de la mención de las mismas, de tal modo que se pudiera construir un panorama de la cantidad de variables que surgen cuando se estudia la retroalimentación en la escritura particularmente en un entorno virtual.

(Top PCT is % across files. Bottom PCT is % within the file.)							
CODE WORD	COUNT	PCT	CODE WORD	COUNT	PCT		
CODE WORD	COUNT	PCT					
File:ENTREVIS							
AUTORETROA	0	0.00	BOTONEDITO	4	1.00		
CARACPERSO	5	1.00					

	0.00		0.02		0.03
CLASE	0 0.00	COMENTARIO	2 1.00	COMO	
1 1.00					
	0.00		0.01		0.01
COMPUTADOR	1 1.00	CONOCIMIEN	3 1.00		
CONTENIDO	0 0.00				
	0.01		0.02		0.00
CORETROA	4 1.00	CUANDO	1 1.00	CUANTO	
0 0.00					
	0.02		0.01		0.00
DIFICULTAD	11 1.00	DTEXTUALES	1 1.00	EDITOR	
14 1.00					
	0.06		0.01		0.08
ESTRUEDITO	2 1.00	FACILITACI	19 1.00		
FACILITUSO	1 1.00				
	0.01		0.10		0.01
FOCORETROA	6 1.00	GRAMATESTI	0 0.00		
HABDIGITAC	4 1.00				
	0.03		0.00		0.02
HABILMONIT	2 1.00	HERRAMLING	1 1.00		
INTEREDITO	0 0.00				
	0.01		0.01		0.00
LINGWEB	3 1.00	LISTACHEQU	1 1.00	MODO	
14 1.00					
	0.02		0.01		0.08
OTRASDIFIC	6 1.00	PERCEPCMOD	2 1.00		
PERCEPEDIT	3 1.00				
	0.03		0.01		0.02
PROFESOR	2 1.00	RETORORGA	1 1.00		
RETROALIME	32 1.00				
	0.01		0.01		0.17
SENTIMIENT	0 0.00	SUGEREDITO	3 1.00		
SUGERENRET	3 1.00				
	0.00		0.02		0.02
TIEMPO	4 1.00	TIPO/FUENT	12 1.00	TODOS	
1 1.00					
	0.02		0.07		0.01
TRADICIONA	5 1.00	TRATAMIENT	5 1.00	USO	
5 1.00					

Tabla 5: Resumen de frecuencias para todas las categorías

Esta panorámica global de las frecuencias muestra que las categorías con mayores frecuencias son las relacionadas con la retroalimentación (RETROALIME) 32, la facilitación de la retroalimentación (FACILITACI) 19 segmentos, (MODO) 14 segmentos, (EDITOR) 14 segmentos, (TIPO/FUENT) 12 segmentos, (DIFICULTAD) 11 segmentos, (FOCORETROA) 6 segmentos, (OTRASDIFIC) 6, (TRADICIONA) 5, (TRATAMIENT) 5, (CARACPERSO) 5, (USO) 5, (CORETROA) 4, (TIEMPO) 4, (BOTONEDITO) 4, (LINGWEB) 3, (CONOCIMIEN) 3, (SUGEREDITO) 3, (PERCEPEDIT) 3, (SUGERENRET) 3, (ESTRUEDITO) 2, (HABILMONIT) 2, (PROFESOR) 2, (COMENTARIO) 2, (PERCEPCMOD) 2.

Las siguientes categorías se hicieron visibles a través de un solo segmento: COMPUTADOR, CUANDO, DTEXTUALES, HERRAMLING, LISTACHEQU, RETORORGA, COMO, FACILITUSO y TODOS.

Análisis de las categorías y subcategorías

Categoría axial #1. EDITOR

En los 14 segmentos donde se abordó el Editor Lingweb se mencionaron aspectos relacionados con los botones (4), la estructura (2), las percepciones de los estudiantes (2), la sección de comentarios (2), la facilitación del uso (1), las sugerencias para el mejoramiento del editor (3), El editor en general (14), la interfaz del editor (0), el uso (4).

- **Los botones:** los estudiantes encuentran que el set de botones actual para el marcado de errores no es suficiente para marcar aspectos más puntuales tanto de la gramática como de las demás categorías (estilo, vocabulario, etc).

#-EDITOR #-BOTONEDITO #-SUGEREDITO

EST4: pues mas botoncitos en el sentido de en cuanto a marcar como los errores pues eso si ya se vio pues que ahí están muchos que son necesarios pero no, me parece que faltan otros , o no se, pues por lo menos para mi como que yo pienso que aquí, porque a veces no solo es de una proposición, no solo es de una idea sino que como que esta bien esta frase con esta pero no se, hay algo que como que... mejor dicho a mi me parece que hay cosas que faltan.

- **La estructura del editor:** los estudiantes encuentran que la estructura y componentes del editor, así como las demás secciones de la plataforma Lingweb, son amigables y los íconos son sencillos de interpretar:

#-EDITOR #-USO #-ESTRUEDITO

EST2: no pero pues a mí me parece que por lo menos en cuanto a los manejos de los iconos y todas las cosas que hay ahí, pues todo es muy sencillo de manejar. Además porque se parece mucho mas bien como a la... a la pagina del correo de uno, entonces cuando uno va a redactar una carta o va a escribir algo en el correo de uno, pues uno sabe mas o menos que iconos tiene allí, entonces ya, era parecido. Entonces, en ese sentido, en ese sentido de lo que tenia, de lo que

tiene la pagina como para uno mirar y escribir y eso, no es tan complicado.

- **Uso (USO):** Los estudiantes encuentran que el uso del editor no presenta ningún problema. Sin embargo, llaman la atención sobre la necesidad de que se haga una inducción adecuada sobre la función de agregar comentarios:

#-EDITOR #-USO #-BOTONEDITO \$-COMENTARIO

EST2: sí, muchas cosas que uno ya sabe, o sea, uno ya sabe...cortar, pegar, copiar, uno ya sabe eso. O sea, de pronto, la partecita mas complicada es esta en la parte como de colocar los errores mientras uno como que sabia... bueno en la parte de gramática encuentro que me señalen este tipo de errores, entonces listo ya se, pero de resto no mas. O sea, lo de comentar, ya uno sabia. O sea, pues al principio si lo de comentar como que le digan a uno vea, para comentar tiene que primero dar click aquí y después acá y ahí si escribe, pero... eran cosas muy fáciles, que a uno se las decían en un momentico y una ya las... ya sabia.

- **Facilitación del uso del editor (FACILITUSO),** es decir, todas las estrategias pedagógicas que el profesor debe o puede utilizar para incentivar el buen uso del editor, así como de todas sus funcionalidades para el proceso de escritura y fomentar el trabajo colaborativo. Sobre

éste aspecto encontramos que, efectivamente, dado tal vez a que se trataba de la primera vez que el grupo de estudiantes utilizaba la herramienta, la función de retroalimentación a través de la generación de comentarios ampliados sobre los errores de composición no utilizada. Lo anterior llama la atención sobre lo ya expresado por un estudiante en el sentido de que es necesario realizar primero un acercamiento efectivo de los estudiantes a la herramienta y todos sus herramientas. Esto también tienen que ver con algo que se analizará más adelante y tiene que ver con la importancia de que el profesor diseñe unas estrategias pedagógicas acertadas que propicien contextos ricos de actividad colaborativa y retroalimentación. No parece buena idea que el profesor deje al estudiante la libertad de cómo utiliza el editor como herramienta de generación de retroalimentación, porque como expresa uno de los estudiantes,

#-EDITOR #-FACILITUSO

*EST4: yo lo utilicé pero... o sea, no
sabía que lo tenía que utilizar*

- **Comentarios:** (COMENTARIO) es decir, la percepción que tuvieron los estudiantes de la función de realizar/recibir comentarios sobre sus textos. Se encontró que prefieren saber quién hace el comentario e incluso, optan por los comentarios en persona (cara a cara) debido a que se pueden explicar y/o hacerse entender más fácil que por escrito.

#-EDITOR #-COMENTARIO #-TRATAMIENT #-MODO
#-TRADICIONA

*EST4: pero en cuanto a comentarios si me
parece que es mejor que uno sepa quién
es la persona y personalmente, o sea,
el que tenga... a uno le pueden explicar
allí (señalando el computador) como*

*dice que daba la opción de aclarar
bien (ENTREVISTADORA: con comentarios)
porque tal cosa y le expliquen bien
pero igual es mejor personalmente;
porque es como lo que yo le decía, que
de hecho me fui hasta donde él
(dirigiéndose a Est3) porque no sé
cómo explicarle lo que yo le quería
decir de lo de las ideas, que me
parecía que estaban bien pero no sé;
entonces cuando es algo así yo como
voy a decir (simulando mecanografía)
“este.... Um....no sé...”*

- **Interfaz del editor Lingweb (INTEREDITO)** es decir, la configuración visual del entorno de la plataforma Lingweb encontró buena aceptación por parte de los estudiantes. Esta percepción se discute en el apartado de análisis de la encuesta donde se les preguntaba sobre estos mismos aspectos. Sin embargo, es importante que en otra fase de la investigación, por ejemplo durante las pruebas finales de la plataforma Lingweb, se hagan provisiones para obtener mayor información sobre la evaluación de este aspecto, sobretodo a nivel de la configuración visual, secciones, etc. Esta fue una de las subcategorías establecidas inicialmente por ser una noción central de la presente investigación, pero de las cuales desafortunadamente no se obtuvieron datos al realizar la codificación del corpus.
- **Percepciones de los estudiantes sobre el editor (PERCEPEDIT):** aunque como se explicó en otro apartado, para el momento en que se realizó la prueba piloto la herramienta editor Lingweb no estaba lista en un 100%, los estudiantes expresan una percepción muy positiva sobre

el funcionamiento del mismo, y sobretodo, del impacto positivo en el trabajo de revisión y retroalimentación en la plataforma. En particular, se resalta el contraste entre el trabajo que se había realizado en la clase con base en las plantillas y demás herramientas tanto impresas como a través del correo. En relación con este contraste los estudiantes encuentran que el proceso de retroalimentación mediado por la plataforma en general y el editor en particular es más efectivo:

#-EDITOR #-PERCEPEDIT #-FACILITACI #-RETROALIME #-
MODO #-DIFICULTAD

*EST4: en cambio allí está, yo sé que yo
estoy trabajando con él (señalando a
Est3) y él está pendiente de que yo lo
terminé y que yo se lo devolví,
entonces ahí si hay un trabajo pues
bien retroalimentativo, porque ese es
el propósito, ¿no? Porque por medio de
mail y lo que trabajamos en clase no
hubo un trabajo retroalimentativo.*

- **Sugerencias para el mejoramiento del editor (SUGEREDITO):** son las sugerencias o recomendaciones de lo que, en la opinión de los estudiantes, hace falta en el editor Lingweb. Los estudiantes identificaron que hacen falta botones o funciones automáticas del editor para la corrección gramatical y sintáctica de textos así como chat y correo, funciones que se disponían en los requerimientos pero que no alcanzaron a estar listas al momento del pilotaje para la presente investigación.

#-EDITOR #-SUGEREDITO

EST1: ah, pues yo había colocado que de

*pronto eso, lo que decíamos ahora,
pues que tuviera las herramientas de
Word pues de correcciones
gramaticales.*

*EST4: y pues sí, añadirle los... las
herramientas que todavía están ahí
pendientes...*

*ENTREVISTADORA: funciones así como lo
que se planea que tenga también chat,
correo...*

TODOS: ah, sí, claro.

- **Categoría axial #2**

Lista de chequeo (LISTACHEQ): lista de elementos lingüísticos y discursivos para la evaluación de los diferentes tipos de textos en Lingweb. Aunque el foco principal de la presente investigación era la retroalimentación, la lista de chequeo contenía, según el tipo de texto de la actividad realizada, unos parámetros a tener en cuenta para revisar el texto del estudiante. Los estudiantes expresaron:

*ENTREVISTADORA: pero aún teniendo unos
parámetros de revisión para la
autoevaluación, ¿no caerían en
cuenta...?*

*EST4: yo pienso que, o sea, lo mínimo
que uno podría caer en cuenta con el
checklist en la autoevaluación sería
digamos que la mayúscula “ah, vení yo
miro”, entonces miro las iniciales;
pero en sí en cuanto como que cómo
está organizado, a uno le va a parecer
que está bien.*

- **Categoría axial #3**

Otras dificultades (OTRASDIFIC): dificultades que no se refieren tanto específicamente a la retroalimentación sino al proceso de escritura como tal o lo que implica aprender en un entorno digital/web.

1. Características personales (CARACPERSO):

En relación con la gama amplia de rasgos de personalidad y cognitivos (estilos de aprendizaje) que influyen en el proceso de escritura, en particular, y de aprendizaje, en general, los estudiantes expresan conciencia de algunas dificultades que pueden surgir por ciertas características personales. Como ejemplo, la timidez, la falta de confianza en sí mismo, la carencia de estrategias adecuadas para enfrentar la reacción de un compañero a un comentario generado, relación afectiva (afectiva o negativa) del estudiante hacia determinado tipo textual:

#-FACILITACI #-TIPO/FUENT #-MODO #-DIFICULTAD #-
CARACPERSO

*EST2: obviamente uno va a encontrar
problemas como el que dice Est1 o
como el que hay mucha gente muy
tímida, entonces como que “ah no, no,
me da pena que después me van a hacer
la bulla porque cometí el error más
bobo del mundo y entonces todo el
mundo se va a burlar” no, pero
obviamente es mucho más fácil porque
en ejercicios anteriores que
estuvimos, uno tenía la oportunidad de
decir, de preguntarle, como lo que*

decía Est4: “ve, ¿por qué esto es un error? ¿Por qué tú crees...?”

2. Dificultades textuales (DTEXTUALES): todo tipo de características que se originan por las características del texto a escribir y que dificultan en consecuencia la generación de la retroalimentación. Por ejemplo, la temática, el tipo de texto, el género textual, la extensión, etc. En el segmento a continuación, el estudiante plantea la dificultad en general ya conocida de realizar tareas de composición textual sobre temáticas y en formatos textuales más demandantes como es el académico, y sobretodo en contextos de realización de tareas “impuestas” por el profesor. Esto, por supuesto toca directamente el problema que se crea para la generación de retroalimentación, tanto del propio escrito, como de los compañeros:

#-RETROALIME #-CARACPERSO #-DTEXTUALES #-FACILITACI

EST2: Yo creo que eso también depende mucho de las personas... Porque es que por ejemplo, hay mucha gente a la que le gusta escribir y hay otra gente que detesta escribir. Entonces, una persona que detesta escribir que lo pongan a escribir algo y sobretodo sobre un tema digamos entre comillas obligado pues va a ser mucho más tedioso. Mientras que si a uno le dicen... y también el tipo de escritura, porque por ejemplo a mí me gusta escribir pero a mì me gusta es la escritura creativa. O sea, a mí que

3. Habilidad de digitación (HABDIGITAC): Los estudiantes manifestaron varias facetas de la falta de literacidad digital. Principalmente, se mencionó la dificultad básica de digitación que demanda tiempo y hace más demandante la actividad de escritura en el medio digital.

#-OTRASDIFIC #-HABDIGITAC

EST3: otro problema, por lo menos de uno, yo por ejemplo no tengo todavía una buena digitación. Eso también es un problema uno... (Simulación manual de la mecanografía) a mí se me olvida, la digitación, a uno le quita tiempo, no es lo mismo que uno con lápiz (simulación manual de la escritura a mano) me parece más rápido, no se demora tanto, en cambio, yo no soy muy bueno digitando, no sé.

Además de la anterior dificultad relacionada con la literacidad electrónica, se mencionó la problemática creada por la digitación de textos en una lengua diferente a la propia:

#-OTRASDIFIC #-HABDIGITAC

EST4: ah, sí. Es lo que yo le decía ahorita a Est2 que eso en la encuesta decía, yo soy muy buena digitando, yo digito rápido, pero cuando es en español, o sea, en otro idioma no lo puedo hacer.

ENTREVISTADORA: ah, ¿no?

EST2: a uno se le dificulta.

EST4: o sea, (Simulación manual de la mecanografía) no. En español, lo hago rápido pero si es inglés o francés o... que son los que estamos estudiando, no lo puedo hacer.

4. Habilidad de monitoreo (HABILMONIT): habilidad metacognitiva que permite al estudiante supervisar estratégicamente su proceso de escritura, y por tanto, supervisar el proceso e introducir los cambios necesarios al texto que está siendo construido. En diferentes contextos de la entrevista los estudiantes expresaron la dificultad que experimentan cuando se les plantea actividades y ejercicios que demandan evaluar su propio texto. Ellos son conscientes que carecen de una suficiente conciencia metacognitiva que facilite la generación de auto-retroalimentación durante el proceso de composición textual.

#-RETROALIME #-DIFICULTAD #-CONOCIMIEN #-HABILMONIT

EST2: es que por lo menos yo que lo hice, el problema de autoevaluarse es que como uno cree que uno escribió bien...

EST3 Y EST4: siiii

EST4: obvio

- **Categoría axial #4: RETROALIMENTACIÓN (RETROALIME)**

Subcategorías

1. Dificultad (DIFICULTAD): Todo tipo de evento o situación que dificulta la producción, recepción o incorporación de la retroalimentación.

a) Conocimiento (CONOCIMIEN):

Una de las principales dificultades que expresan los estudiantes para la generación de retroalimentación es la carencia de suficiente conocimiento a todo nivel (metalinguístico, gramatical, discursiva, textual, lexical, etc) que complica un poco la ejecución de las tareas de retroalimentación sobre la escritura.

b) Tiempo (TIEMPO):

Los estudiantes encuentran que dada la cantidad de etapas que debe realizar durante el proceso de escritura, además de las fases de la producción de la retroalimentación (que implica la lectura de la versión que se está evaluando, la decisión sobre el tipo de errores que aparecen allí, la asignación de la categoría del error y la selección del botón adecuado en el editor Lingweb, etc), además de la dificultad del manejo del idioma extranjero y de los otros tipos de dificultades antes mencionadas, el tiempo asignado por el docente para realizar los ejercicios no es suficiente:

#-DIFICULTAD #-TIEMPO #-FACILITACI

*EST4: aunque igual el tiempo que aparece
igual allí pues que proponen
(entrevistadora: calculado) pues no, a
mi me parece muy poquito, o sea igual
si lo entendemos pero si me parece que*

*el tiempo que estipulan ahí sigue
siendo igual muy poquito...*

Esta dificultad está directamente relacionada con otras dificultades que en muchas ocasiones el docente tiende a pasar por alto,

#-DIFICULTAD #-TIEMPO #-FACILITACI #-CONOCIMIEN

*EST4: pues por lo que es un idioma... o
sea, es otro idioma, si fuera el que
uno maneja, el español, pues ese
tiempo esta perfecto pero pues el
hecho de que sea otro idioma, el
buscar palabras, no, pues a mi me
parece que el tiempo que ponen es muy
poquito.*

2. Facilitación de la retroalimentación (FACILITACI): en cuanto a las estrategias pedagógicas que el profesor puede utilizar con miras a incentivar, fomentar y hacer exitosa la generación e incorporación de la retroalimentación en la revisión propia o las de los demás, se encontró alusión a un aspecto primordial que puede facilitar el trabajo en la plataforma Lingweb en general, y la generación de retroalimentación. Se trata de la inducción adecuada de los estudiantes en tres sentidos: primero, la familiarización con las funcionalidades, secciones y herramientas de la plataforma Lingweb; segundo, la estructura de las unidades, secuencias didácticas, actividades y ejercicios que el profesor decida implementar, y tercero la “filosofía” de las actividades. En la medida en que el profesor provea al estudiante de una inducción adecuada en estas tres dimensiones del trabajo en la plataforma, este se sentirá más

orientado, tendrá menos dificultad para trabajar y perderá menos tiempo:

#-SUGERENRET #-DIFICULTAD #-TIEMPO #-FACILITACI

EST1 : o sea, yo por ejemplo puse en la encuesta que sería bueno entonces que le dieran a uno entonces una buena introducción de que es lo que se va a trabajar, o sea, que cuando ya este uno en la plataforma ya vaya uno directamente a lo que tiene que hacer, no esperar a que le den la indicación... y a que le lleguen a uno las ideas a la cabeza sino que ya de pronto ir uno... llegar uno mas preparado a que es lo que se va a hacer allá.

3. Foco de la retroalimentación (FOCORETROA): el componente textual revisado, comentado o corregido durante la retroalimentación
A pesar de tratarse de estudiantes de segundo semestre, los participantes se mostraron conscientes de que en términos de qué se debe revisar y sobre qué se debe general la retroalimentación se requiere tener una mirada holística que permita abarcar todos aspectos del texto construido.

#-RETROALIME #-TRATAMIENT #-FOCORETROA

#-RETROALIME #-FOCORETROA #-TODOS

PROFESORA: En qué los gustaría más que se enfocara la corrección , en la parte lingüístico gramatical, ...)

*TODOS: A mi me parece que en todas
EST4: o sea que todas son relacionadas
porque sí... esa fue una de las
preguntas [de la encuesta] y coloqué
que todas porque todas están
relacionadas entre sí ... digamos que no
me voy a enfocar en la gramática sino
en la coherencia, también puede tener
coherencia, pero la coherencia también
tiene que ver en parte como con
gramática. Me parece que serían todas
porque todas están conectadas, o sea,
para que haya un buen texto todas
tienen que... haber una buena gramática
pero también una buena coherencia pero
tambien ... una buena puntuación.
poquitico de cada cosa.*

Las categorías de contenido (CONTENIDO), gramática y estilo (GRAMATESTI), retórica y organización (RETORORGA) y todos (TODOS) se abrieron teniendo en cuenta el foco de la retroalimentación según Liu & Hansen (2005)

a) Contenido (CONTENIDO)

b) Gramática y estilo (GRAMATESTI)

c) Retórica y organización (RETORORGA)

d) Todos (TODOS)

4. Modo: La modalidad o forma en que se genera y se recibe la retroalimentación.

a) CLASE: Retroalimentación en el contexto de la clase en modalidad cara a cara realizado durante las sesiones de la intervención del estudiante practicante.

b) COMPUTADOR: Retroalimentación proporcionada a través del computador y de la internet en general.

c) LINGWEB: Retroalimentación en el entorno de la plataforma Lingweb a través del editor Lingweb durante el trabajo del grupo focal:

Los estudiantes expresaron una percepción muy positiva sobre la efectividad del trabajo de retroalimentación realizado en la plataforma.

#-EDITOR #-PERCEPEDIT #-FACILITACI #-RETROALIME #-
MODO #-DIFICULTAD

*EST4: en cambio allí está, yo sé que yo
estoy trabajando con él (señalando a
Est3) y él está pendiente de que yo lo
terminé y que yo se lo devolví,
entonces ahí si hay un trabajo pues
bien retroalimentativo, porque ese es
el propósito, ¿no? Porque por medio de
mail y lo que trabajamos en clase no
hubo un trabajo retroalimentativo.*

* Herramientas de Lingweb (HERRAMLING): Herramientas de la plataforma Lingweb: todas las herramientas y espacios que ofrece la plataforma, diferentes al editor Lingweb. Por ejemplo, chat, foro, espacio de observaciones, correo.

d) TRADICIONAL: Retroalimentación en general proporcionada por los medios tradicionales (impreso o a mano).

e) PERCEPCIONES SOBRE EL MODO DE BRINDAR LA RETROALIMENTACIÓN (PERCEPMOD): Percepciones sobre modo de proporcionar la retroalimentación, ya sea mediada por el computador o en formato tradicional impreso en contexto de interacción real

Aunque los estudiantes reconocieron la mayor efectividad de las actividades de generación de retroalimentación mediadas por la plataforma y en particular el editor Lingweb, expresaron su preferencia por el modo tradicional cara a cara. Esto se debe a que ellos encuentran que en el segundo modo, dada la facilidad de comunicación con el compañero que proporciona la retroalimentación, se puede recibir mayores detalles y precisiones sobre las revisiones, señales de marcado y comentarios que se hayan hecho al texto trabajado. Ahora, lo interesante es que los estudiantes hacen una precisión: es algo así como si la condición ideal fuera aquella en que los estudiantes están trabajando en la sala de cómputo y en ese mismo momento se establezca la comunicación.

9. #-EDITOR #-COMENTARIO #-TRATAMIENT #-MODO #-TRADICIONA

EST4: pero en cuanto a comentarios si me parece que es mejor que uno sepa quién es la persona y personalmente, o sea, el que tenga... a uno le pueden explicar allí (señalando el computador) como dice que daba la opción de aclarar bien (ENTREVISTADORA: con comentarios) porque tal cosa y le expliquen bien pero igual es mejor personalmente; porque es como lo que yo le decía, que de hecho me fui hasta donde él (dirigiéndose a Est3) porque no sé cómo explicarle lo que yo le quería

*decir de lo de las ideas, que me
parecía que estaban bien pero no sé;
entonces cuando es algo así yo como
voy a decir (simulando mecanografía)
“este.... Um....no sé...”*

Sin embargo, es necesario aclarar que esta necesidad de pararse e ir hasta donde está el compañero no hace falta porque Lingweb está dotada de un chat que posibilita comunicación sincrónica, y puesto que todos los miembros de una misma clase tienen acceso al portafolio de los compañeros, el proceso de revisión y generación de la retroalimentación podría realizarse con esas ayudas. Este es uno de los aspectos relacionados con la aproximación pedagógica que el profesor que utilice el entorno Lingweb debe abordar con sumo cuidado, de tal modo que se haga un uso inteligente y articulado de las herramientas del entorno con las tareas de aprendizaje, en particular las de escritura. Si no hay una inducción y una planificación de los recursos que los estudiantes tienen a su disposición para llevar a cabo procesos de colaboración, los estudiantes pueden terminar por no involucrarse en dichos procesos porque los encuentran difíciles de realizar. Finalmente, es claro que el uso de estas modalidades de trabajo, que implica articulación del trabajo individual con el del colectivo, demanda nuevas destrezas y responsabilidades que los estudiantes, con ayuda del docente, pueden desarrollar y fortalecer.

5. SENTIMIENTOS (SENTIMENT): Sentimientos sobre lo que implica todo el proceso (dispendioso) de generar retroalimentación y de incorporar al texto la retroalimentación. No se encontraron segmentos de análisis en la entrevista que pudieran incluirse en esta categoría.

6. Sugerencias sobre la retroalimentación (SUGERENRET): Sugerencias sobre la retroalimentación: Sugerencias hechas por los estudiantes con el fin de mejorar la facilitación, la metodología de la retroalimentación.

8. TIPO DE RETROALIMENTACIÓN: Tipo o fuente de la retroalimentación (TIPO/FUENT): quién genera la retroalimentación (compañeros, profesor, el mismo estudiante, el sistema).

d. Autoretroalimentación: (AUTORETROA) la retroalimentación generada por el mismo estudiante.

e. Co-retroalimentación: (CORETROA): la retroalimentación generada por los compañeros en la fase de revisión por pares o coevaluación.

Los estudiantes expresan conciencia sobre las dificultades que se pueden crear en un grupo de aprendices para generación de la retroalimentación entre pares. Si el profesor no hace acopio de inventiva para motivar a los estudiantes a que se involucren en procesos de retroalimentación, es prácticamente seguro que los estudiantes no la hagan voluntariamente.

#-RETROALIME #-FACILITACI #-TIPO/FUENT #-CORETROA

*EST4: Si, mas de uno no lo haría, o
sea, si pues por lo menos yo lo haría,
pero ya digamos personas mas
cercanas no digamos, ve voy a mirar el
de Est2, como yo lo conozco voy a
mirar que escribió Est2 entonces ya
pues uno lo lee, ve Est2 pero tal cosa
te quedó aquí pero porque ya, pero
si fuera una persona que no le hable
mucho no lo haría.*

- f. PROFESOR: La retroalimentación dada por el profesor, ya sea directamente a través de comentarios a través de las herramientas de comunicación del entorno (espacio de publicaciones, el diario, el cuaderno, el foro, el espacio de observaciones, etc), o mediante el uso específico del editor Lingweb.

En lo que respecta a este tipo de retroalimentación, los estudiantes son unánimes en afirmar que, aunque reconocen que algo se mejora con la retroalimentación del compañero, la que más valoran es la del profesor. Principalmente, porque la consideran más confiable y más precisa.

#-RETROALIME #-TIPO/FUENT #-CORETROA #-PROFESOR #-
FOCORETROA

EST4: yo pienso que la corrección cuando es de, entre compañeros, es como, obviamente eso lo ayuda a uno a mejorar una segunda versión en las cosas más superficiales: que el apóstrofe, que la inicial, que de pronto colocar una comita aquí, o sea, son cosas muy superficiales, y obviamente cuando ya es, digamos, el profesor, ya no son solo errores de que el apóstrofe sino son más de coherencia, que esta palabra no... no va en este contexto, [...]Entonces ya son más errores como... obviamente es más complemento. Son... el del compañero es más superficial, y el del profesor ya es más complementario.

10. TRATAMIENTO (TRATAMIENT): Tratamiento de la retroalimentación: las condiciones de la retroalimentación (qué se corrige/comenta, cuando, quien, qué tanto se corrige, cómo se corrige)

- a. CÓMO (COMO): Como se aborda la corrección dada en la retroalimentación: si señala solo el error, si se sugiere la manera de corregir el error, etc.
- b. CUÁNDO (CUANDO): momento de la generación de la retroalimentación teniendo en cuenta las fases de la escritura como proceso.

#-RETROALIME #-TRATAMIENT #-CUANDO #-COMO

Est4: No sí, en primera instancia uno... o sea que lo hago uno y ya luego ya se le empieza a corregir porque sí... también uno se va a estar es parando, estancando no pues.. se la va a ir más tiempo y hasta las ideas y ya se va a volver aburridor que esté uno parando por la gramática... entonces que uno escriba y ya a partir de ahí empiecen a decirle a uno mirá atención aquí a esta concordancia, a esta gramática ... Yo pienso que primero sería como tener ya el escrito y ya ahí, pero no desde un principio.

- c. CUÁNTO (CUANTO): Cuánto se corrige en cada retroalimentación.

BOTONEDITO	4	1.00	COMENTARIO	2	1.00	EDITOR	14	1.00
	0.12			0.06	0.41			

ESTRUEEDITO	2	1.00	FACILITUSO	1	1.00	INTEREDITO	0	0.00
0.06			0.03		0.00			
PERCEPEDIT	3	1.00	SUGEREDITO	3	1.00	USO	5	1.00
0.09			0.09		0.15			

3.6 ENCUESTA A PROFESORES

Con el fin de conocer las percepciones y aproximaciones pedagógicas de la retroalimentación en el proceso de escritura, en general, por parte de los profesores, se realizó una encuesta a nueve docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Es importante aclarar que a dichos profesores no se les preguntó sobre sus percepciones sobre la plataforma Lingweb y en particular del editor avanzado, debido a que en el macroproyecto no se habían realizado aún sesiones con grupos focales de docentes.

La encuesta constaba de veintitrés preguntas, unas de selección múltiple, otras de respuesta abierta, dispuestas de la siguiente manera: la primera, dividida en cuatro más, y la número dieciséis sobre el foco de la retroalimentación (si el profesor marca los errores gramaticales, de ortografía y puntuación, hace comentarios sobre contenido, retórica y organización); la segunda y tercera sobre el tipo de retroalimentación por el medio por el que se provee (cara a cara, por computador o ambas); las preguntas cuatro, cinco, seis y veinte sobre la fuente de la retroalimentación o quién da la retroalimentación (profesor, estudiante, ambos); las preguntas siete, ocho, doce, trece y catorce sobre la forma de corrección (si marcar el error, encerrar el error, decir el tipo de error o no, corregir todo, algunas cosas o nada, etc.); las preguntas nueve, diez, once y veintiuna sobre estrategias de corrección y retroalimentación (si poseen o no una lista de símbolos de marcado de errores, en caso de tenerla si la entregan a sus estudiantes y si les piden usarla revisando textos de sus compañeros); la pregunta quince sobre si la retroalimentación debe ser anónima o no y por qué, la número diecisiete sobre si

los profesores consideran necesario o no preparar a los estudiante para dar retroalimentación por pares, la dieciocho sobre el momento propicio para revisar y retroalimentar, la pregunta número diecinueve sobre la importancia de la retroalimentación en el proceso de escritura; y finalmente las preguntas número veintidós y veintitrés, de tipo abierto, indagaban sobre las dificultades enfrentadas en la provisión/recepción de retroalimentación sobre la escritura y las estrategias usadas para superar dichas dificultades.

A continuación se presentan los resultados:

Las primeras cuatro preguntas buscaban saber cuáles aspectos específicos incluían los profesores al proporcionar retroalimentación en el proceso de escritura a sus estudiantes. Se les dieron a los docentes cuatro opciones de las mismas categorías utilizadas para la categorización de los textos elaborados en clase y en el pilotaje de la plataforma, según Liu & Hansen (2002) a seguir: gramática, contenido, retórica y organización y puntuación y ortografía.

A la pregunta numero uno punto uno sobre la inclusión o no del marcado de los errores gramaticales el 100% respondió que sí, marcan la gramática en los textos de sus estudiantes. (Ver figura 86)



Figura 86

A la pregunta numero uno punto dos basada en comentarios globales sobre contenido el 100% respondió que sí los realiza. (Ver figura 87)

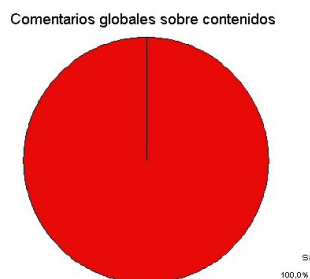


Figura 87

A la pregunta numero uno punto tres averiguando sobre la realización de comentarios globales sobre retórica y organización el 100% respondió que sí los brinda. (Ver figura 88)

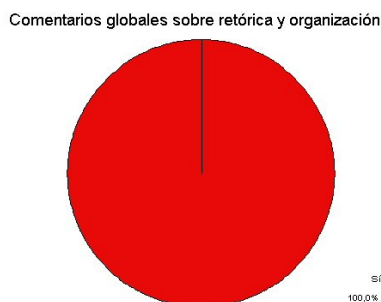


Figura 88

A la pregunta número uno punto cuatro basada en la inclusión del marcado de errores de puntuación y ortografía el 88,9 por ciento respondió que sí hace anotaciones de este tipo mientras un 11,1 por ciento dijo que no. (Ver figura 89)

Marcado de errores de puntuación y ortografía

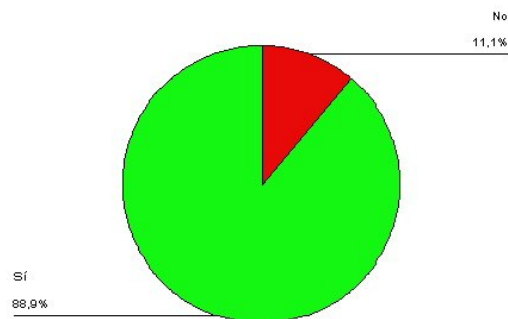


Figura 89

La pregunta número dos inquiría sobre el tipo de retroalimentación utilizada por los profesores en sus clases: si cara a cara haciendo uso de textos impresos, mediada por computador ya fuera con programas como Microsoft Word o valiéndose de la Internet o si recurren a las dos. A esta pregunta el 66,7 por ciento respondió que utiliza la retroalimentación cara a cara, el 11,1 por ciento usa la retroalimentación mediada por computador y el 33,3 por ciento recurre a ambos tipos de retroalimentación. (Ver figura 90)

¿Tipos de retroalimentación utiliza en sus clases?

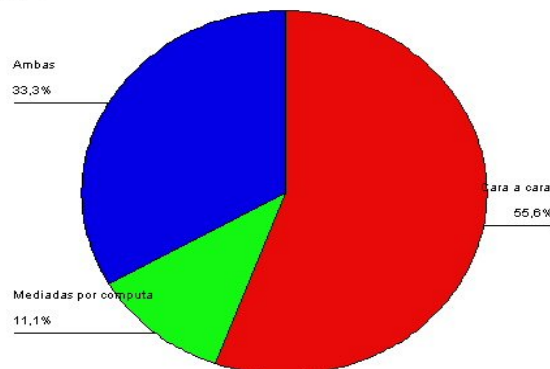


Figura 90

Luego de preguntar acerca de la utilización de un determinado tipo de retroalimentación según el medio por el cual se proporciona, se averiguaba en la

pregunta número tres sobre cuáles de los mismos tipos de retroalimentación consideran más efectivo para la escritura en sus clases los profesores. En las respuestas obtenidas a esta pregunta quedó excluida la opción de únicamente la retroalimentación mediada por computador, considerando así el 66,7 por ciento de docentes más efectiva la retroalimentación cara a cara y el 33,3 por ciento las dos: cara a cara y mediada por computador, usadas en conjunto. (Ver figura 91)

le retroalimentación más efectiva para la escritura en sus

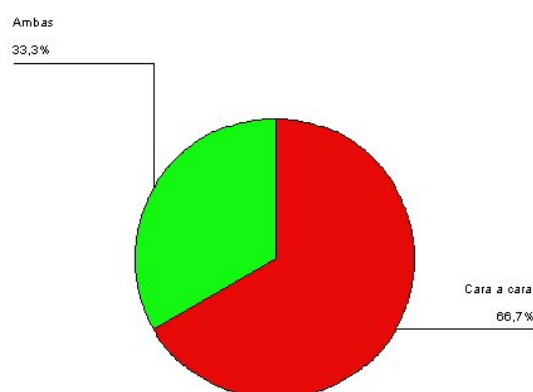


Figura 91

Enseguida en el ítem cuatro se pidió a los profesores seleccionar sí o no en dos afirmaciones para saber con cuál afirmación estaban de acuerdo. Esto con el fin de conocer, en su opinión, principalmente a cargo de quién está la tarea de dar retroalimentación: si a cargo del profesor o a cargo de los mismos estudiantes. La pregunta cuatro punto uno dictaba que es principalmente trabajo del profesor(a) ubicar y corregir los errores de los estudiantes en sus textos escritos; y la alternativa de la pregunta cuatro punto dos exponía la tesis opuesta, es decir, marcar sí o no piensan que es principalmente trabajo de los estudiantes mismos ubicar y corregir sus propios errores en sus textos escritos. De las dos opciones, a la pregunta número cuatro punto uno el 77,8 por ciento escogió que “sí”, consideran trabajo del profesor la corrección de errores en los textos escritos de

los estudiantes, mientras el 22,2 por ciento opinó que no es su trabajo dicha corrección. (Ver figura 92)



Figura 92

Por el contrario, a la pregunta número cuatro punto dos, un 55,6 estuvo de acuerdo con que es trabajo del estudiante mismo ubicar y corregir sus errores y casi igualando esta cifra, un 44,4 por ciento opinó que no es trabajo del estudiante hacer la ubicación y corrección de sus propios errores. Comparando las respuestas a las preguntas cuatro punto uno y punto dos, puede más bien deducirse que los profesores consideran que ubicar y corregir errores en los textos escritos de los estudiantes es en mayor grado su responsabilidad aunque también lo crean trabajo de los estudiantes mismos, pero en menor grado, concluyendo que es trabajo de ambas partes. (Ver figura 93)

abajo del estudiante ubicar y corregir sus propios errores

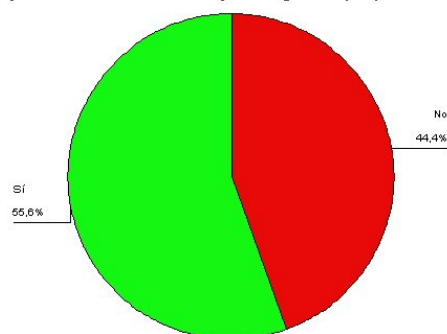


Figura 93

La pregunta número cinco investigaba quién se encarga de dar retroalimentación sobre textos escritos en las clases de los profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, a lo que el 66,7% respondió que ambos: tanto el profesor como el estudiante y una minoría del 33,3 por ciento dijo que solo el profesor. En ningún caso respondieron que la retroalimentación fuera dada únicamente por estudiantes. (Ver figura 94)

¿Quién se encarga de dar retroalimentación en los textos?

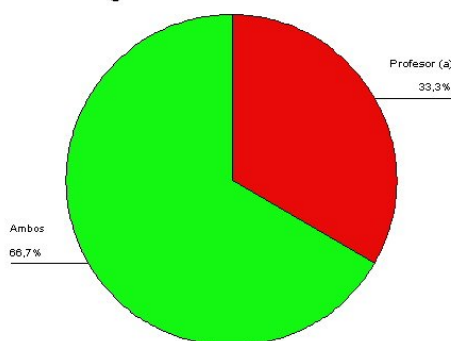


Figura 94

A continuación la pregunta número seis buscaba saber de quién consideran los maestros es más efectiva la retroalimentación: si de los estudiantes, del profesor o de ambos. Las respuestas se debatieron por igual entre la opción de “ambos” y “del profesor” con un 44,4% cada una; opuestamente solo un 11,1 por

ciento piensa que es más efectiva la retroalimentación proporcionada por los estudiantes. (Ver figura 95)

¿Quién considera usted que es más efectiva la retroalimentación?

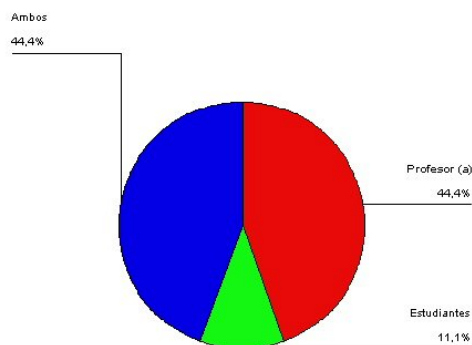


Figura 95

La pregunta número siete cuestionaba a los docentes acerca de si consideran mejor señalar el error y: no corregirlo o corregirlo o solo decir qué tipo de error es. La mayoría, con un 66,7% prefiere señalar el error y decir qué tipo de error es; luego sigue un 22,2 por ciento pensando que es mejor señalar el error sin corregirlo y finalmente una minoría del 11,1% opinó que se debe señalar el error y corregirlo. (Ver figura 96)

¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?

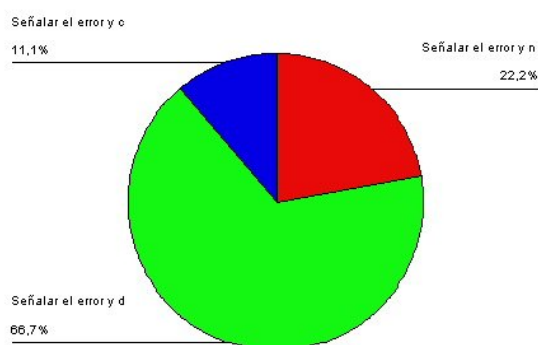


Figura 96

A la pregunta número ocho: ¿Cómo marca usted los errores en los textos de sus estudiantes? EL 44,4% de profesores respondió que encierran el error en un círculo y lo subrayan. Con muy poca diferencia numérica, el 33,3% utiliza tanto símbolos como círculos y subrayado. Y en último lugar, un 22,2% prefiere utilizar símbolos de corrección y marcado o abreviaturas. (Ver figura 97)

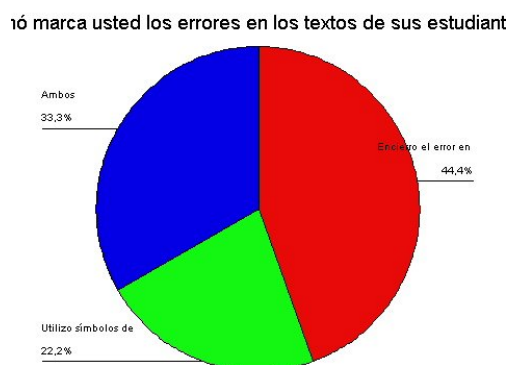


Figura 97

Buscando saber cuántos docentes tienen y manejan un sistema o lista de marcado de errores, se les preguntó en el punto número nueve de la encuesta si tienen su propio sistema/simbología/lista de marcado de errores para revisar los textos escritos de sus estudiantes. Un poco más de la mitad, el 55,6%, respondió que sí lo poseen mientras un 44,4% dijo que no lo tienen. (Ver figura 98)



Figura 98

Aquel 55,6% que respondió positivamente a la pregunta número trece, es decir, que afirmó tener un sistema, listado o simbología propios para el marcado de errores; debía entonces proseguir a responder las preguntas número diez y once. La pregunta número diez solicitaba conocer si los profesores entregan o no dicho sistema/simbología/lista a sus estudiantes para facilitarles la comprensión de las anotaciones realizadas por ellos mismos. Casi la mitad de los docentes, el 44,4%, respondió que no; el otro 44,4% dijo que sí y solo el 11,1% manifestó que a veces. (Ver figura 99)

¿Le entregó usted dicho sistema/simbología/lista a sus estudiantes?

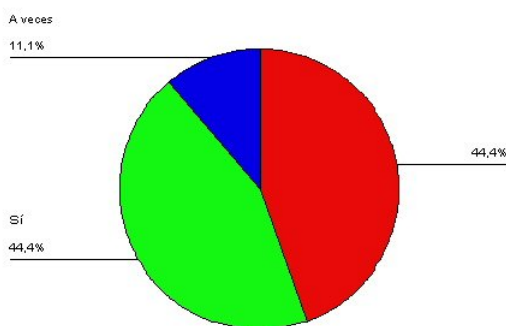


Figura 99

Luego, la pregunta número once inquiría sobre si los maestros facilitan y piden a sus estudiantes utilizar dicho sistema/simbología/lista para revisar, hacer anotaciones y dar retroalimentación a sus compañeros sobre sus textos escritos, realizando así revisión en pares o coevaluación. Nuevamente las respuestas se dividieron en partes más o menos iguales: el 44,4% respondió que a veces lo hace, el otro 44,4% que no lo hace y únicamente un 11,1% sí lo hace o lo hace siempre. (Ver figura 100)

usted a sus estudiantes utilizar dicho sistema/simbología/

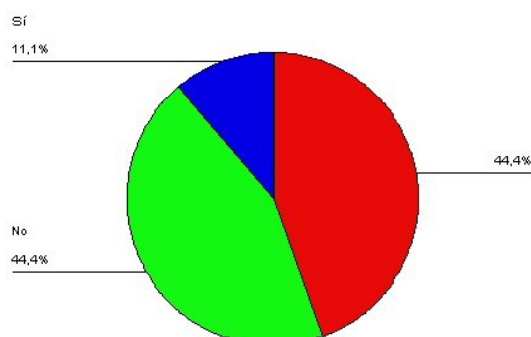


Figura 100

La pregunta número doce averiguaba acerca de la cantidad de errores marcados por los profesores, pidiéndoles seleccionar una de tres opciones: si consideran mejor señalar **todos** los errores en el texto de un estudiante pero **sin** corregirlos, o señalar solo algunos e igualmente **no** corregirlos, o **no** señalar **ni** corregir ningún error de los textos de los estudiantes. La mayoría, el 66,7%, coincidió en que hay que señalar **todos** los errores en el texto de un estudiante pero **sin** corregírselos; mientras una minoría del 33,3% considera que es mejor señalar solo **algunos** de los errores también **sin** corregirlos. (Ver figura 101)

¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?

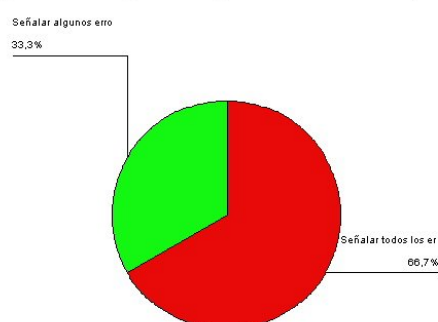


Figura 101

La pregunta anterior indagaba la cantidad de errores marcados, esta, la número trece, averiguaba sobre la cantidad de errores corregidos o correcciones hechas por los profesores en los textos de sus estudiantes. Se les solicitaba escoger una de tres opciones: si consideran mejor corregir **todos** los errores en el texto de un estudiante, o **algunos** o mejor **no** corregir **ninguno**. El 66,7% respondió que hay que corregir solo **algunos** errores en los textos de sus estudiantes. Seguido, un 22,2% prefiere **no** corregirles **ningún** error y solo un 11,1% piensa que es mejor corregirles **todos** sus errores.

¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?

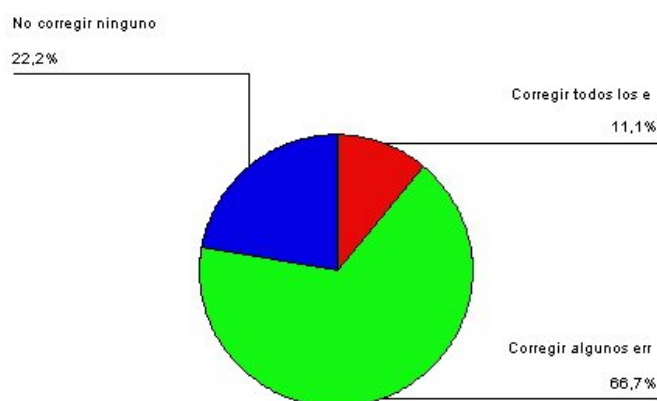


Figura 102

A continuación, la pregunta número catorce cuestionaba si los docentes consideran que es mejor indicarle al estudiante el tipo de error marcado (ej. Tiempo verbal, selección de palabra, preposición, etc.) o no indicarle qué tipo de error ha cometido. La gran mayoría, con un 77,8% respondió que hay que Indicarle al estudiante qué tipo de error es. (Ej. Tiempo verbal, selección de palabra, preposición, etc.); solo un 22,2% opinó lo contrario.

¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?

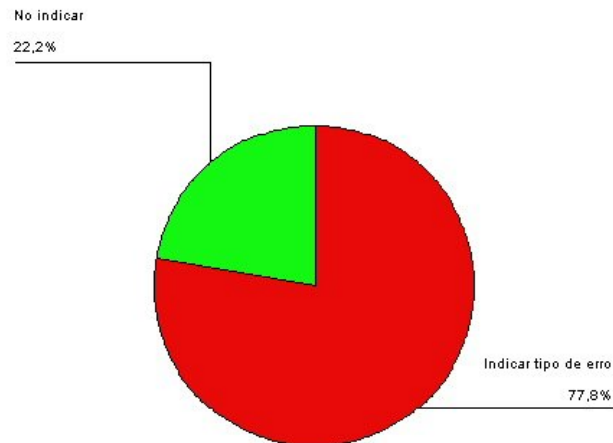


Figura 103

Dar retroalimentación entre compañeros anonimamente?

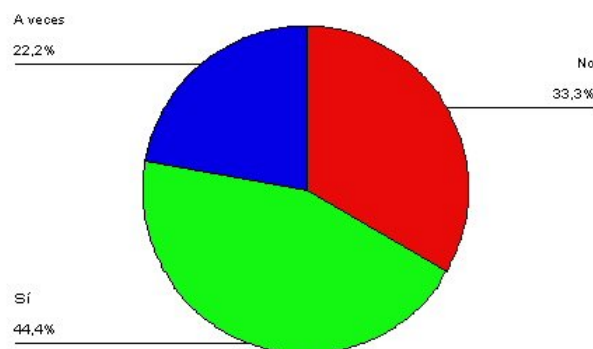


Figura 104

La pregunta número quince estaba basada en la opinión y preferencia de los profesores de dar o no retroalimentación entre compañeros (revisión por pares o coevaluación) anónimamente. Después de escoger una de las respuestas, debían escribir el por qué de su preferencia. El 44,4% respondió que sí. El 33,3% que no y el 22,2% que a veces.

La pregunta número dieciséis basada en la creencia u opinión de los profesores acerca de cuál debe ser el foco de las correcciones y la retroalimentación para estudiantes de primer y segundo semestre, se dividió en cuatro subpuntos de selección de respuesta sí o no:

Dieciséis punto uno, sobre si el foco principal de las correcciones en los primeros semestres debería ser la gramática y el estilo. La totalidad de docentes considera importante focalizar esta parte de corrección y retroalimentación para los dos primeros semestres del programa:



Figura 105

Dieciséis punto dos, inquiría sobre si los maestros creen que se deben focalizar especialmente las correcciones y la retroalimentación sobre el contenido de los textos, donde de nuevo la mayoría (más no la totalidad) están de acuerdo en que sí debe focalizarse mayormente este aspecto:



Figura 106

Dieciséis punto tres, sobre si el foco principal de las correcciones en los primeros semestres debe ser esencialmente la retórica y la organización. El conjunto de docentes estima elemental focalizar esta parte de corrección y retroalimentación en los dos primeros semestres del programa:

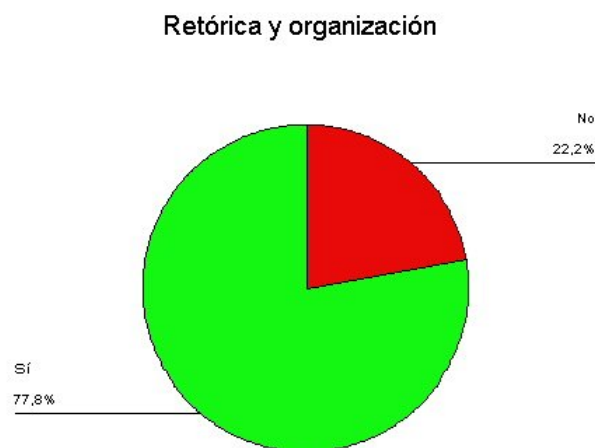


Figura 107

Puntuación y aspectos practicos de la escritura

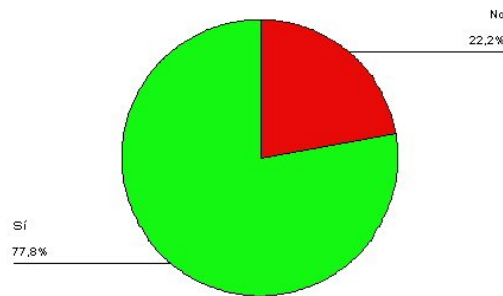


Figura 108

Dieciséis punto cuatro, indagaba sobre si los maestros opinan que se debe hacer énfasis esencialmente, para corregir y retroalimentar, sobre aspectos prácticos de la escritura de los textos, donde de nuevo la mayoría están de acuerdo en que sí debe focalizarse mayormente este aspecto:

A la pregunta numero diecisiete: ¿Considera usted que sería necesario instruir a los estudiantes en la revisión de textos escritos y la provisión de retroalimentación a sus compañeros?, una mitad respondió que sí y de hecho lo están haciendo en sus clases, otra mitad solo opina que sí sería bueno instruirlos en la revisión de textos escritos y la provisión de retroalimentación. Únicamente una minoría del 11,1%, es decir, un profesor, piensa que no es necesario.

ir a los estudiantes en la revisión de textos escritos y la p

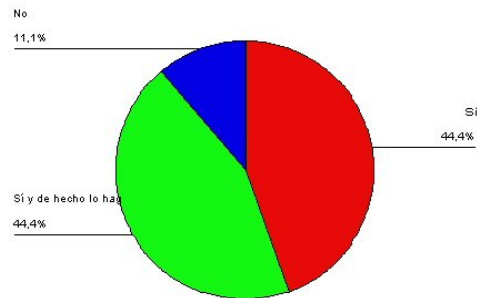


Figura 109

La pregunta número dieciocho (¿Cuál considera usted el momento propicio para hacer revisiones y dar retroalimentación en el proceso de escritura?) se dividió en tres partes: Dieciocho punto uno: si consideran revisar y dar retroalimentación mejor al inicio de la tarea de escritura, escoger respuesta sí o no. Dieciocho punto dos: revisar y retroalimentar mejor a la mitad del proceso. Y Dieciocho punto tres: al final.



Figura 110

A la mitad del proceso de escritura

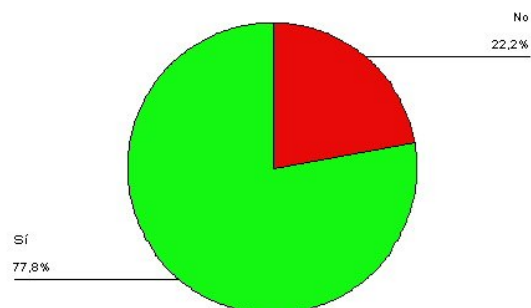


Figura 111

Al final del proceso de escritura

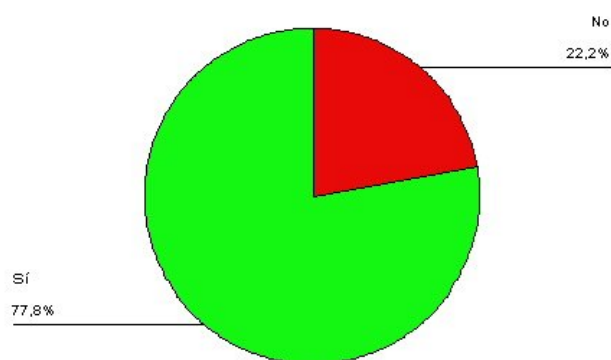


Figura 112

La pregunta número diecinueve indagaba sobre qué tan importante creen los docentes que es la retroalimentación en el proceso de escritura, a lo cual el 100% respondió que sí y mucho.

¿Para usted importante la retroalimentación en el proceso de



Figura 113

La pregunta número veinte inquiría acerca de cuál retroalimentación estiman más importante los profesores y creen debe ser más tomada en cuenta por el estudiante. El 66,7% respondió que ambas son igual de importantes y deben ser tomadas en cuenta por el estudiante mientras una minoría del 22,2% opinó que solo la del profesor deben tener en cuenta los alumnos y el 11,1% la de los compañeros únicamente.

¿Cuál retroalimentación es más importante y debe ser tomada más en cuenta?



Figura 114

A la controversial pregunta (número veintiuno) sobre proporcionar o no a los estudiantes rúbricas para guiar la generación de retroalimentación en la escritura

entre ellos, el 55,6% respondió que no lo hace y un porcentaje muy cercano, el 44,4%, que sí lo hace.

iona a sus estudiantes rúbricas para guiarla generación d

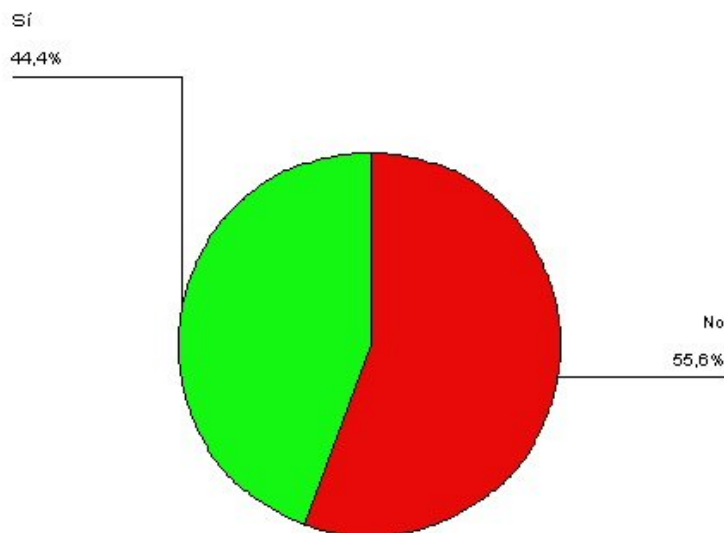


Figura 115

Las preguntas abiertas número veintidós y veintitrés pedían a los docentes mencionar inicialmente, las dificultades que tienen en general en clase para retroalimentar la escritura y luego, para fomentar y desarrollar la retroalimentación por pares así como la manera en que las solucionan. En este caso se obtuvieron datos más específicos que confirmaron y/o enriquecieron los resultados adquiridos en las preguntas anteriores.

La pregunta veintidós cuestionaba cuáles son las dificultades enfrentadas en la clase para proporcionar retroalimentación sobre la escritura, la mayoría coincidió en responder que la dificultad más frecuente es la falta de tiempo de parte del docente para revisar individualmente y/o en detalle cada texto de los estudiantes (profesores 2, 3, 5, 6 y 7). Luego, tres profesores mencionaron dificultades referentes a la falta de conocimiento de los estudiantes bien sea falta de

conocimiento de la lengua (“bajo nivel de proficiencia” prof. 3 y 9), por no conocer o saber interpretar las anotaciones hechas por los docentes (prof.1) y por la falta de conocimiento acerca de la lengua (“metalenguaje” prof.3). Enseguida concordaron los profesores 4 y 8 sobre la reticencia de los estudiantes a reescribir, esto podría considerarse, de cierta forma, dentro de las demás dificultades encontradas aportadas principalmente por el docente 4 relativas a una falta de concientización en los estudiantes: sobre la reescritura dentro del proceso de revisión y retroalimentación, sobre la complejidad del proceso de escritura, sobre la importancia del trabajo para el aprendizaje y no por la nota, al igual que sobre la aceptación y reconocimiento de sus compañeros(as) como pares. Otro factor considerado dentro de las dificultades únicamente mencionado por el profesor 3, fue el socioafectivo puesto que “a veces hay muchos errores juntos y es difícil hacer la retroalimentación sin que el estudiante se decepcione o sin sobrecargarlo”, al igual que la numerosidad de los grupos. Dos últimos aspectos solamente comentados por el profesor 4, que ameritarían mayor explicación y/o análisis, fueron la “citación de las fuentes de donde sale la información” y el hecho de que los estudiantes escriben “para darle ‘gusto’ al docente y no como un proceso.”

Finalmente la pregunta veintitrés interrogaba a los docentes más específicamente sobre cuáles dificultades enfrentan en la clase para fomentar y desarrollar la revisión y la retroalimentación entre los estudiantes y la manera como manejan estas situaciones o las solucionan. Las respuestas más frecuentes y más generalizadas en cuanto a las dificultades coincidieron ser el poco tiempo, las actitudes, opiniones (factor socioafectivo) y falta de conocimiento de los estudiantes hacia la escritura como proceso y la evaluación de la misma. Los profesores 6 y 9 comentan que la dificultad principal es la falta de tiempo, más específicamente dice el profesor 9 “no se llega a donde uno quiere llegar con el proceso. No se alcanza a llegar a concientizar al estudiante de todos los aspectos que implica”, en donde también influye la falta de conocimiento de los estudiantes

bien para evaluar una producción escrita, bien para corregir estructuras y estilo, “incluso en lengua materna” (prof.7); para lo cual se hace precisamente necesario concientizar al estudiantado. El profesor 5 habla de una dificultad en consolidar un “contrato pedagógico” comprometiéndose a ser “lector asiduo de alguien y ser leído por otros (lector-amigo, lectora-amiga)” mientras que los profesores 4 y 8 expresaron otras dificultades –que sería necesario profundizar y/o explicar– y olvidaron probablemente anotar la solución que les dan, como la “falta de conceptualización sobre el proceso mismo de escritura” (prof.8), más tres aspectos relativos a la nota numérica o evaluación cuantitativa mencionados por el profesor 4, a decir: el hecho que “se califica con nota el “esfuerzo” y la buena voluntad para hacerlo”, “el facilismo al utilizar una nota para pasar (3.0)” y “la ausencia de una cultura de la evaluación como proceso y no como notas que se suman.”

Dentro de los componentes socioafectivos de las dificultades mencionadas por los docentes hay “problemas de actitud entre los estudiantes (autoridad y modo de dar la retroalimentación)” razón por la cual el profesor raramente incluye la revisión y retroalimentación entre estudiantes en el proceso de escritura en sus clases. Cuando no es la actitud entre ellos, es porque “este tipo de actividad les parece aburridor” (prof.1) por lo que no se puede hacer entonces muy seguido o si se hacen, “tienen que ser actividades cortas” (prof.1). Perciben igualmente los docentes dificultades de constancia y/o responsabilidad de los aprendices para hacer el seguimiento de la escritura como proceso puesto que “por lo general no revisan ni corrigen los trabajos que se les entregan” (prof.2) y una complicidad obligada por el “miedo a que si no evalúan “bien” los van a evaluar de la misma forma (yo te evaluó bien y espero lo mismo cuando me evalúes a mí)” (prof.4)

Curiosamente solo cuatro de los nueve profesores compartieron las estrategias que utilizan en sus clases para lidiar con las dificultades que se les presentan. La táctica del profesor 2, para quien los estudiantes no hacen la revisión ni corrección

de los trabajos entregados, es pedirles “que incluyan las correcciones en el portafolio”. El profesor 6 explica que intenta que “asuman, con responsabilidad, ese tipo de tareas por fuera de clase, pero siempre dedicando tiempo de clase para correcciones generales”; mientras que el profesor 9, prueba hacer “charlas ya sea personalizadas, por internet o por teléfono para intentar concientizar al estudiante” y afirma que “con esta estrategia de charlas personalizadas se nota mejoría.” Por último, el caso del profesor 5 es el más detallado: en sus cátedras, “los estudiantes deben escribir previamente sobre el tema de la clase”; a dicho escrito lo denominan “protocolo”; luego, “la media hora final de la clase se utiliza para leer y comentar los escritos que hicieron los compañeros antes de la clase, lo cual permite confrontar y decantar el tema o problema estudiado; ellos forman grupos más o menos estables (con quienes gustan y si quieren pueden intercambiarse), leen individualmente a los otros y escriben sus comentarios al respaldo. Una vez logrado el trato en las primeras sesiones, hay que mantenerse atento a las recaídas en el facilismo para asumir la tarea (comentarios de cajón, frases de mutuo elogio, etc.). Es saludable destacar públicamente los buenos ejercicios de crítica (son los ‘verdaderos lectores-amigos’)” y para mayor verificación del trabajo en pares, el docente pide esporádicamente el envío de los protocolos a su correo electrónico y los devuelve marcados con resaltador.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Es claro que no se pretende afirmar que con las respuestas de la población de nueve encuestados, pueda darse una base científica sino dar una idea de algunas tendencias en la opinión de los profesores tanto de inglés como de francés en cuanto a la retroalimentación en el proceso de escritura. Algunas de estas tendencias reflejadas en los datos recogidos son:

Sobre el foco de la retroalimentación, reflejado en las respuestas al grupo inicial de los subpuntos de la pregunta número uno y la pregunta dieciséis, tenemos que

la gran mayoría de docentes tiende a prestar atención a todos los aspectos de la escritura (gramática, contenido, retórica y organización, puntuación y ortografía) principalmente al área de gramática y estilo, sin embargo, un pequeño porcentaje del 11,1% (una persona) perteneciente al área de inglés para estudiantes de otros programas que no son Lenguas Extranjeras, no incluye en su retroalimentación la puntuación y ortografía.

La tendencia para el medio de interacción o mediante el cual se brinda la retroalimentación es mayormente cara a cara, es decir, que los profesores implementan más actividades de retroalimentación en el salón de clase sin la mediación de herramientas computacionales. En cuanto a la efectividad del medio sigue imperando la percepción de una mayor efectividad del método tradicional: cara a cara, aunque también se vio que hay un porcentaje pequeño de personas que resaltan la efectividad de usar ambos medios, es decir, acompañar la forma cara a cara con herramientas computacionales. Esto permite observar la preferencia de utilización de medios electrónicos únicamente integrados de manera estratégica con la sala de clase, siendo de conocimiento general, que es preferido de esta forma ya que el programa de la Licenciatura es presencial y se ofrece la plataforma virtual Lingweb como un apoyo a la clase presencial. Se entenderá que esta relación de valores en el uso y en la percepción, tiene un impacto muy importante en la implementación e integración armoniosa de las actividades en el entorno Lingweb con el aula de clase.

La propensión en cuanto al proveedor de la retroalimentación es hacia los profesores como encargados de dicha labor incluyendo también en gran parte a los mismos estudiantes; con porcentajes bastante equitativos, se manifiesta que los docentes piensan que el trabajo de retroalimentación debe ser de ambas partes.

En lo referente a la importancia de la retroalimentación, la totalidad la considera de mucha importancia y esta gran parte que la considera importante, coinciden en su mayoría sobre los momentos en los que se debe llevarla a cabo: tanto al inicio, como en la mitad y al final de la tarea de escritura.

Se les preguntó también de qué manera marcan los errores en los textos de sus estudiantes divergiendo mucho las respuestas, entre las que la mayoría respondió que encierran los errores en un círculo o los subrayan, mas no por mucha diferencia, respondieron otros que prefieren tanto encerrarlos o subrayarlos como utilizar símbolos o abreviaturas; siendo finalmente una minoría la que usa solo una simbología de marcado de errores. Así, a la pregunta sobre la posesión o no de un sistema propio de marcado de errores, la colectividad debió haber coincidido en que no lo tienen, y sin embargo, en una respuesta contradictoria, gran parte respondió que sí posee su propio sistema o simbología o lista de marcado de errores para revisar los textos escritos de sus estudiantes. Ahora bien, los docentes que afirman tener su propio listado para anotar o corregir los escritos de sus estudiantes, se debatieron más o menos por partes iguales en cuanto a compartirlo o no con sus alumnos para facilitarles la comprensión de las correcciones o marcas en sus textos. Igualmente, se dividieron las opiniones equitativamente en cuanto a la facilitación de dicho sistema con fines coevaluativos, entre que no se lo dan a los estudiantes o se lo dan solo a veces, con mayor tendencia a no dárselos corroborándose dicha selección en la pregunta número veintiuno.

Un sistema o listado de marcado de errores usando ya símbolos, ya abreviaturas o ambos, implica en sí, indicarle al estudiante el tipo de error que le está siendo marcado y debe corregir. Efectivamente esto se confirmó en las preguntas número siete y catorce a las que la mayoría de los profesores respondieron que prefieren señalar el error y decirle al estudiante si es un error de gramática, de tiempo verbal, de conjugación, etc.

Finalmente, tratándose siempre el tema de la coevaluación y de la revisión por pares, es un gran cuestionamiento y controversia el instruir o no a los estudiantes en la revisión de textos y la provisión de retroalimentación a sus compañeros. Se encontró, positivamente, en esta encuesta, que la mayoría de profesores piensan que sí es necesario e incluso ya lo están haciendo en sus clases. Así, se intenta concientizar a los estudiantes no solo de la importancia sino de la responsabilidad implícita en el proceso de revisión por pares y coevaluación, mediante la instrucción a los alumnos de cómo revisar y proveer retroalimentación en textos escritos de sus compañeros.

A MANERA DE REFLEXIÓN

Un aspecto llamativo de las respuestas abiertas a las preguntas veintidós y veintitrés, fue que pocos profesores compartieron las estrategias utilizadas por ellos para solucionar las dificultades que encuentran al dar la retroalimentación en el proceso de escritura de sus estudiantes. Sería interesante indagar más esta parte dado que como es conocido, la retroalimentación es una actividad bastante difícil y compleja de realizar en nuestro contexto. Además, podría verse cuáles de dichas estrategias usadas en clase en interacción cara a cara, podrían ser utilizadas en los procesos de escritura mediados por computador, concretamente en la plataforma Lingweb.

CONCLUSIONES

A lo largo del proceso de investigación se pudo describir las modalidades de retroalimentación escrita para los estudiantes de lenguas extranjeras en actividades cortas de escritura en clase comparadas con la retroalimentación en la antigua plataforma “Ecluv” y en la nueva plataforma diseñada para la enseñanza y aprendizaje de idiomas “Lingweb las cuales tienen tanto semejanzas como contrastes:

- Las similitudes de la retroalimentación en la escritura en las fases de revisión por pares o coevaluación y en la evaluación son, en general, la gramática como foco mayor de las anotaciones o marcado de errores en la coevaluación (cuatro estudiantes de cuatro daban y recibían retroalimentación concentrada en aspectos gramaticales de sus escritos) con un poco de retórica y organización y estilo (dos estudiantes sobre cuatro recibieron retroalimentación sobre el estilo y la retórica y organización de sus textos).

En contraste,

- La retroalimentación del profesor en la etapa de evaluación se centró en la gramática y la retórica y organización (cuatro de los cuatro estudiantes recibieron retroalimentación del profesor sobre la gramática y la retórica y organización de sus párrafos) más un poco de énfasis en el estilo (tres de los cuatro estudiantes recibieron retroalimentación sobre el estilo de sus textos).
- El marcado de errores de naturaleza gramatical fue siempre mayor en número, tanto en la coevaluación como en la evaluación, que los errores marcados de las otras áreas revisadas (estilo y retórica y organización).

- Los comentarios del profesor daban, en su mayoría, retroalimentación positiva a los estudiantes principalmente sobre el aspecto retórico y organizacional de sus textos. Después de la fase evaluativa, gran parte de los estudiantes (tres de cuatro) corregía sus escritos obedeciendo a todos o al menos a la mayoría de los cambios sugeridos por el profesor.

Como contrastes se encontró que:

- La mayoría de la retroalimentación en clase no incluía comentarios de los compañeros revisores mientras que en la plataforma sí; y luego de la coevaluación, dos de cuatro estudiantes cambiaron por completo sus textos obedeciendo a las anotaciones o sugerencias de sus compañeros revisores mientras que los otros dos no corrigieron sus textos en las actividades en clase después de la revisión por pares pero sí corrigieron el texto escrito en la plataforma posteriormente a la coevaluación del mismo.

Las herramientas de retroalimentación en actividades de escritura disponibles en la plataforma ECLUV y el tipo de retroalimentación permiten dar al estudiante son:

1. **El foro:** espacio de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores ya sea específicos del curso, ejercicio, módulo o actividad o uno general.
2. **El correo:** funciona enviando mensajes a las cuentas de uno o más usuarios registrados también en el sistema.
3. **La cartelera:** para publicar mensajes del curso y actividades relacionadas con la clase.
4. **El cuaderno:** para uso individual, por lo tanto es privado aunque el profesor tiene acceso a él, de forma que el estudiante registre allí su trabajo durante las actividades del curso.

5. **El diario:** un espacio de comunicación privada entre el profesor y cada estudiante para reflexionar acerca de los contenidos, metodología, materiales, evaluación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.
6. **Diccionarios** tienen vínculos de acceso a diccionarios de consulta en línea y pueden estar organizados en dos categorías: monolingüe y bilingüe.
7. **Sitios de interés** una serie de vínculos que dan acceso a páginas útiles para el curso, son creados, editados y accedidos por los usuarios.
8. **Glosario** permite que los usuarios registren términos relacionados con el curso, sus definiciones y el contexto, entre otros.
9. **Publicaciones** da la opción de divulgar los textos de los estudiantes o documentos del curso con el fin de socializarlos; a este espacio tienen acceso todos los usuarios y en cualquier formato.

Todas estas herramientas permiten la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante y a la vez posibilitan la retroalimentación. Sin embargo, se requerían herramientas de acompañamiento y retroalimentación en tiempo real o al menos con respuesta más rápida que hasta la fecha de la investigación no se alcanzó a implementar en la plataforma.

En cuanto a la estructura de la herramienta de marcado de errores de la plataforma Lingweb y los tipos de retroalimentación para la escritura, se analizó el editor Lingweb que, inicialmente se planteó como un corrector automático sintáctico-ortográfico que por dificultades técnicas en el montaje de la plataforma no se alcanzó a implementar, por lo que se optó por la otra alternativa ya planeada también, de realizar retroalimentación por coevaluación y evaluación, en pares y del profesor utilizando el editor Lingweb con la lista de marcado de errores que permitió a los estudiantes y al profesor, anotar los textos señalando el tipo de error al mismo tiempo que efectuaban comentarios o sugerencias de más fácil visualización que en la antigua plataforma Ecluv.

Las apreciaciones de los estudiantes sobre las herramientas de marcado de errores y retroalimentación en Lingweb son variadas. Por un lado, los estudiantes aceptan tanto el contacto cara a cara como por computador para la retroalimentación debido a que la explicación es, en apariencia, más fácil que por escrito; sin embargo, prefieren que sea el profesor mismo quien revise y marque los errores cometidos y no otros estudiantes porque no se sienten seguros de los conocimientos en el idioma del compañero. En cuanto al foco, ellos piensan que debe ser integral, es decir, debe abordar la gramática, la retórica, el contenido, la organización de los textos. Los estudiantes prefieren que el modo de corrección sea señalar el tipo de error pero sin que se diga la cuál es la respuesta indicada para que ellos puedan descubrirla por sí mismos y de esta forma construir el conocimiento. También encuentran que el set de botones actual para el marcado de errores no es suficiente para marcar aspectos más puntuales tanto de la gramática como de las demás categorías (estilo, vocabulario, etc). Asimismo, la estructura y componentes del editor y las demás secciones de la plataforma Lingweb son amigables y los íconos son sencillos de interpretar.

Según los análisis de las respuestas de los estudiantes, el uso del editor no presenta ningún problema. Sin embargo, resaltan que es necesario que se haga una inducción adecuada sobre la función de agregar comentarios. Por otra parte, prefieren saber quién hace el comentario e incluso, optan por los comentarios en persona (cara a cara) debido a que se pueden explicar hacerse entender más fácil que por escrito.

En cuanto al proceso de retroalimentación mediado por la plataforma en general y el editor en particular es más efectivo. Según los estudiantes, la gama amplia de rasgos de personalidad y cognitivos (estilos de aprendizaje) que influyen en el proceso de escritura, en particular, y de aprendizaje, en general, los estudiantes expresan conciencia de algunas dificultades que pueden surgir por ciertas características personales. Como ejemplo, la timidez, la falta de confianza en sí

mismo, la carencia de estrategias adecuadas para enfrentar la reacción de un compañero a un comentario generado, relación afectiva (afectiva o negativa) del estudiante hacia determinado tipo textual.

Los estudiantes manifestaron varias facetas de la falta de literacidad digital. Principalmente, se mencionó la dificultad básica de digitación que demanda tiempo y hace más demandante la actividad de escritura en el medio digital. También expresaron una percepción muy positiva sobre la efectividad del trabajo de retroalimentación realizado en la plataforma; sin embargo, es necesario aclarar que esta necesidad de pararse e ir hasta donde está el compañero no hace falta porque Lingweb está dotada de un chat que posibilita comunicación sincrónica, y puesto que todos los miembros de una misma clase tienen acceso al portafolio de los compañeros, el proceso de revisión y generación de la retroalimentación podría realizarse con esas ayudas.

Finalmente, los aprendientes comunicaron que las fases de la producción de la retroalimentación (que implica la lectura de la versión que se está evaluando, la decisión sobre el tipo de errores que aparecen allí, la asignación de la categoría del error y la selección del botón adecuado en el editor Lingweb, etc) además de la dificultad del manejo del idioma extranjero y de los otros tipos de dificultades antes mencionadas, el tiempo asignado por el docente para realizar los ejercicios no es suficiente. Es de anotar que si el profesor no hace acopio de inventiva para motivar a los estudiantes a que se involucren en procesos de retroalimentación, es prácticamente seguro que los estudiantes no la hagan voluntariamente.

Las sugerencias de los estudiantes para el uso de la herramienta de marcado de errores y retroalimentación en Lingweb incluye la inducción y la planificación de los recursos que los estudiantes tienen a su disposición para llevar a cabo procesos de colaboración, y en el que pueden terminar no involucrándose en dichos procesos porque los encuentran difíciles de realizar. Para finiquitar, es claro que el

uso de estas modalidades de trabajo, que implican articulación del trabajo individual con el del colectivo, demanda nuevas destrezas y responsabilidades que los estudiantes, con ayuda del docente, pueden desarrollar y fortalecer. Igualmente afirmaron que al editor de la plataforma le hace falta más botones de corrección más específicos. Todos ellos estuvieron de acuerdo en que a esta plataforma le hace falta un corrector automático sintáctico ortográfico, chat y correo interno, herramientas que estaban planeadas en el momento de la construcción del portal y que en el momento de la prueba no se encontraban implementadas aunque actualmente la página ya goza de estas herramientas.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (1993) "World Wide Web un sistema hypermedia distribuido para la docencia universitaria". *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación*. Ediciones Alfar. Sevilla, 1994 pp 114- 121

Baehr, M. (2005). Distinctions between assessment and evaluation. En Beyerlein, S. & Apple, D., *Faculty Guidebook*, pp. 231-234. Lisle, IL: Pacific Crest. Disponible en <http://www.bccc.edu/baltimoreccc/lib/baltimoreccc/neo/FACULTY%20GUIDEBOOK/FACULTY%20GUIDEBOOK/FacultyGuidebook.pdf>, consultado el 25 de enero de 2009.

Bationo, B. (1992). *The effects of three feedback forms on learning through a computer-based tutorial*. CALICO Journal, 10 (1), 45-52.

Berdugo, T.; Pedraza, A. (2005) *Diseño y evaluación de un sitio web para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la Universidad del Valle*. Universidad del Valle.

Cabero, J.; López Meneses, E. y Ballesteros, C. (1999). *Internet: un nuevo mundo por explorar en el ámbito educativo*. Edutec99.

Flavell, J. H. (1985). *El Desarrollo Cognitivo*. (Nueva Edición Revisada), Madrid, Visor.

Garrett, N. (1991) "Technology in the service of language learning: trends and issues" *The modern language journal*. 75/1: 74-101

Herrera, A. (2009) *Diseño e implementación de una secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos en francés lengua extranjera en el ambiente virtual Lingweb*. Universidad del Valle.

Lantolf, J.; Herrera, O. & Thorne, S (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Liu, J. & Hansen, J. (2005). *Peer response in second language writing classrooms. The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers*. University of Michigan Press/ESL. Hansen Books.

Paliwala (2004). "TIC y cambios organizativos". *Revista electronica educativa de Madrid*.

Sáez Vacas, Fernando (1997). "Innovación tecnológica y reingeniería en los procesos educativos". En: Alonso, C. (coord.). *La Tecnología Educativa a finales del s.XX: concepciones, conexiones y límites con otras asignaturas*. Barcelona: Eumo-Grafic.

Vygotsky, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

Zubiría Remy, Hilda Doris: *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*, México, Editorial Plaza y valdés, 2004.

ANEXOS

MODELO DE ENCUESTA DE POBLACIÓN

Estimado estudiante

Esta encuesta sólo tiene fines académicos y no tendrá un uso distinto. ¡Gracias por responder responsablemente!

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Edad

- a. Entre 16 y 19 años
- b. Entre 20 y 23 años
- c. Entre 24 y 27 años
- d. Entre 28 y 31 años

2. Nivel en el que se encuentra actualmente en el plan de Lenguas:

- a. Segundo semestre
- b. Tercer semestre
- c. Cuarto semestre

3. Sexo

- a. Masculino
- b. Femenino

II. INFORMACIÓN ACADÉMICA

4. ¿Cursó el bachillerato en colegio oficial?

- a. Sí
- b. No

5. ¿Cursó el bachillerato en colegio privado?

- a. Sí

b. No

6. ¿Cursó el bachillerato en colegio bilingüe?

- a. Sí
- b. No

7. ¿Cursó el bachillerato en colegio bilingüe con énfasis en inglés?

- a. Sí
- b. No

8. ¿Cursó el bachillerato en colegio bilingüe con énfasis en otro idioma?

- a. Sí
- b. No

¿Cuál idioma?

9. ¿Ha tomado cursos de inglés o francés en algún centro de idiomas?

- a. Sí
- b. No

¿Dónde? _____

10. Si la respuesta anterior es afirmativa, especifique:

- a. menos de 20 horas

- b. entre 20 y 40 horas
- c. entre 40 y 60 horas
- d. entre 60 y 100 horas
- e. más de 100 horas

III. RELACIÓN CON LA INFORMÁTICA Y LA WEB

ACCESO A COMPUTADORES

11. ¿Tiene computador en su casa?

- a. Sí
- b. No

12. Si la respuesta anterior es negativa, ¿dónde realiza generalmente las tareas académicas que implican uso del computador?

13. Si contestó afirmativamente a la pregunta 11, ¿el acceso al computador es ilimitado?

- a. Sí
- b. No

14. ¿Hace cuántos años usa computadores?

- a. Menos de un año
- b. 1 a 2 años
- c. 2 a 3 años
- d. 3 a 4 años
- e. 4 a 5 años
- f. 5 a 6 años
- g. 6 a 7 años
- h. 7 a 8 años
- i. Más de 8 años

15. Califique su conocimiento del entorno (interfaz) de Word, Open Office, Excel:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular

- d. Bajo

16. Califique su destreza para el manejo del mouse (seleccionar, copiar y pegar información; uso de funciones especiales del ratón, etc):

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

17. Califique su destreza para el conocimiento del teclado:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

18. Califique su rapidez de digitación:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

19. Califique su nivel de destreza en relación con funciones de manejo de archivos (creación, organización, y búsqueda de información; asignación de nombres, etc) en interfaces Office:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

20. Califique su nivel de destreza para el manejo de programas básicos de edición (Windows, Powerpoint, excell, etc):

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

21. ¿Sabe manejar programas de diseño visual (Freehand, CorelDraw, Paintshop, Photoshop, etc)

- a. Sí
- b. No.

22. Si la respuesta anterior es positiva, califique su destreza:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

23. ¿Tiene acceso a la web en su casa para tareas académicas?

- a. Sí
- b. No

Especifique cuántas horas diarias

24. Si la respuesta en el número 23 es negativa, ¿dónde realiza generalmente las tareas académicas que implican uso de la web?

25. ¿Qué tan cómodo(a) se siente cuando trabaja en la web realizando tareas académicas en general?

- a. Totalmente cómodo(a)
- b. Muy cómodo(a)
- c. Cómodo(a)
- d. Algo incómodo(a)

¿Por qué?

26. ¿Pertenece a foros electrónicos o redes sociales (tipo facebook, twitter, etc)?

- a. Sí
- b. No

¿Cuál / Cuáles?

27. Califique su nivel de destreza en la búsqueda de información en la web:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Nulo

28. Califique su nivel de destreza en el manejo de navegadores (motores de búsqueda, como Explorer, Mozilla, Netscape, etc):

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo
- e. Nulo

29. Califique su nivel de destreza en el envío de archivos adjuntos:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo
- e. Nulo

30. Califique su nivel de destreza en la creación de carpetas para organizar su correo electrónico:

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo

31. Califique su nivel de destreza para ubicarse en la interfaz de un sitio web (localización de secciones y tipos de información):

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular

32. ¿Ha utilizado o utiliza espacios virtuales para la práctica de la escritura académica?

- a. Sí
- b. No

¿Cuáles?

33. ¿Califique su nivel de destreza para bajar imágenes al computador?

- a. Excelente
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Bajo
- e. nulo

34. ¿Sabe manejar algún programa para producir textos en formato *html* (Netscape Composer, Page Builder, HTML Creador, Dreamweaver, etc)?

- a. Sí
- b. No

¿Cuál/Cuáles? _____

35. Si la respuesta anterior es afirmativa, califique su nivel de destreza:

- a. Muy alto
- b. Alto
- c. Regular
- d. Bajo

36. ¿Ha tomado cursos en la web (e.g. Cursos del SENA virtual)?

- a. Sí
- b. No

Especifique (cuándo, cual curso, dónde, por cuánto tiempo, etc.)

37. ¿Ha escrito programas de computación (Java, Pascal, Mysql, Posgress, etc)?

- a. Sí
- b. No.

38. ¿Ha construido un sitio web?

- a. Sí
- b. No.

ACTITUD HACIA LOS COMPUTADORES Y LA WEB

A continuación escoja la afirmación que mejor exprese su caso personal

39. Me siento desorientado con tantas ventanas o sitios:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

40. Trabajar en el computador me produce ansiedad y stress:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

¿Por qué?

41. Me cohibo al trabajar en el computador por miedo a no realizar bien las acciones requeridas para interactuar con la informacion de la pantalla (clickar erradamente, responder donde no es, etc):

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

42. Los computadores me intimidan:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

43. La web me intimida:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

44. Disfruto hacer mis tareas en el computador:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

45. No me siento bien haciendo tareas en el computador porque me hace falta la guía y la interacción cara a cara con mi profesor:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez
- e. Nunca

Especifique:

46. No me siento bien haciendo tareas en el computador porque me hace falta la interacción cara a cara con mis compañeros:

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. A veces
- d. Muy rara vez

e. Nunca

Especifique:

47. Cuando realizo tareas de composición de textos (inglés o francés) en la web interrumpo constantemente mi escritura porque me desconcentro con facilidad:

a. Siempre

b. Casi siempre

c. A veces

d. Muy rara vez

e. Nunca

Especifique:

48. Cuando realizo tareas de escritura de textos (inglés o francés) en la web me distraigo y empiezo a hacer otras cosas (por ejemplo, leo el correo, chateo, abro mi facebook/twitter, leo mi blog, etc).

a. Casi siempre

b. A veces

c. Muy rara vez

d. Nunca

Especifique:

MODELO DE LA ENCUESTA DE SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN DE LA PLATAFORMA LINGWEB

UNIVERSIDAD DEL VALLE
PROJECT: THE FEEDBACK SYSTEM IN LINGWEB LANGUAGE LEARNING PLATFORM
PAULA ANDREA ROJAS GIRALDO

Dear student:

This questionnaire aims to find out your views about how compositions should be annotated and about your experience with Lingweb Editor. All your answers will be treated confidentially.

1. Which of the following do you agree with?
 - a. It is mainly the teacher's job to locate and correct errors for students.
 - b. It is mainly the students' job to locate and correct their own errors.
2. Which of the following do you like best?
 - a. My teacher underlines/circles all of my errors.
 - b. My teacher underlines/circles some of my errors.
 - c. My teacher does not underline/circle any of my errors.
3. Which of the following do you like best?
 - a. My teacher corrects all errors for me.
 - b. My teacher corrects some errors for me.
 - c. My teacher does not correct any errors for me.
4. Which of the following do you like best?
 - a. My teacher tells me what error type (e.g., verb, prepositions, spelling) he/she has selected to mark.
 - b. My teacher does not tell me what error type (e.g., verb, prepositions, spelling) he/she has selected to mark.
5. In your opinion, what is the best way to give feedback about grammar error in your writing? Please circle one statement only.
 - a. Don't correct my grammar. Let me try to correct the error myself.
 - b. Only correct the most serious errors.
 - c. Circle my errors, but don't correct them for me.
 - d. Circle my errors and tell me what types of errors they are (e.g., verb tense, word choice, etc).
 - e. Correct all my errors for me.

Now, from numbers 6 to 10, answer the following questions:

6. What type of feedback do you prefer the most:

- a. Face-to-face
- b. Computer-mediated
- c. Both

7. Which of the following do you agree with? Why?

- a. Teacher's feedback on my writing is more effective than peer's feedback.
- b. Peer's feedback on my writing is as effective as Teacher's feedback.

8. Do you think that for first and second semester students (first and second level) the corrections and feedback in writing should mainly focus on? And why?

- a. Grammar
- b. Content
- c. Organization
- d. Punctuations and mechanics
- e. All of them

9. Do you prefer to give and receive peer feedback anonymously? Why? Why not?

10. How do you feel about correcting your classmates' compositions and being corrected by them?

FOR QUESTIONS 11-31 READ THE FOLLOWING INSTRUCTIONS.

INSTRUCTIONS: Please rate how strongly you agree or disagree with each of the following statements by placing a check mark in the appropriate box. Rate each item on a 1-to-5 response scale taking into account that:

Scale				
1=strongly disagree	2=disagree	3=undecided	4=agree	5=strongly agree

	Statement	1	2	3	4	5
11	I was able to interpret the annotations on my composition.					
12	The annotations were difficult to read.					
13	The annotations did provide clear feedback.					
14	The annotations provided focused feedback.					
15	The annotations were displayed in a way that motivated me as learner and writer.					
16	The annotations did help me to improve my versions.					
17	The comments were focused only on negative feedback.					
18	The Lingweb editor was very easy and flexible to use.					
19	The Lingweb editor had all the necessary annotation buttons to give corrective feedback on a composition.					
20	The corrections symbols on the compositions were unobtrusive.					
21	The tool (Lingweb Editor) enabled effective feedback for writing.					
22	The tool helped to provide self/peer/ and teacher feedback.					
23	The error codes/abbreviations were easy to interpret.					
24	The feedback received from peers was correct and helped me identify problems that I had not noticed.					
25	The process of giving and providing feedback annotating your compositions made you focus on your writing.					
26	The process of correcting my classmates' compositions made me build a sense of community.					

27	The process of correcting my classmates compositions helped me increased my engagement in the learning activity.					
28	The process of correcting my classmates fostered my critical and reflective thinking.					
29	The process of receiving corrections from my classmates fostered my self-regulations during the writing process.					
30	The Lingweb editor provides enough feedback to enhance the writing process.					
31	I could correct <u>most</u> of my errors with the help of the marking symbols.					

32. Mention some strengths about the process of generating and receiving feedback on your compositions through the Lingweb editor.

33. Mention some weaknesses about the process of generating and receiving feedback on your compositions through the Lingweb editor.

34. What can you suggest in order to improve Lingweb Editor and the feedback process in Lingweb?

Thank you very much for your collaboration!

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL A LOS ESTUDIANTES (MAYO 2009)

Entrevistadora: Paula Andrea Rojas Giraldo

Estudiantes entrevistados:

- Alberth Stevens Castaño
- Alan francisco Hernández
- Ricardo Rivas
- Lady Arango

Profesora Revisora: Nancy Pedraza

Otro estudiante interesado en los datos recogidos en la entrevista:

- Oscar Eduardo Herrera

ENTREVISTADORA: Bueno, en cuanto a la plataforma... hay cositas que tal vez vamos a repetir o a retomar de las encuestas pues porque tal vez acá comentándolo más abiertamente y no limitado por la escritura, tal vez acá nos salen más comentarios, más cosas, más críticas, o al escuchar lo que los otros digan.

La plataforma esa de Lingweb, visualmente así la organización, la presentación de los cursos, los contenidos de las actividades, ¿cómo les pareció?

STEVENS: no pues a mí me pareció muy completa, porque pues o sea, presentaba que los objetivos, que el tiempo a trabajar, o sea, presentaba todas las características de acuerdo pues según el tema, los talleres, cuál era el propósito.

RICARDO: visualmente era muy chévere, o sea, no era así como que una página gris, sino que tenía colores, bacanito, así como... como... llamativa, entonces uno como que le gusta.

ENTREVISTADORA: ¿sí? Porque la página de antes, a ustedes no les toco, a mí sí, era, era como muy... dull, era más, más... parca la pagina, básica, porque todavía no era así con ingenieros y diseñadores gráficos ni nada sino que las profes la habían hecho ahí, entonces no era como mas grande el contenido, mas...visualmente más pesada para la

vista y todo, entonces por eso ahora el proyecto tenía diseñadores gráficos, no sé si ustedes alcanzaron a votar por el nombre de la plataforma, ¿no?

ESTUDIANTES: no.

ENTREVISTADORA: porque antes se llamaba Sandra Álvarez porque ella fue la que empezó con eso, luego se llamo ECLUV, que es la abreviatura de “Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle” y luego había... como era? Linguaweb, Linguaweb o Lingweb o Babel, creo que, nombres que propusieron. Y se pusieron a votar, o sea, había unos papelitos con los nombres y unas urnitas para que los estudiantes votaran y resultaron escogiendo Lingweb y luego los diseñadores gráficos hicieron varios loguitos y los pusieron también por ahí en urnitas para que los estudiantes votaran y finalmente ese se supone que quedo. Entonces les gusta visualmente... y la organización de toda esa secuencia que era curso, secuencia, unidad, actividad y ejercicio, ¿cómo les pareció?

STEVENS: no claro, así por carpeta me parece que está bien organizado porque pues entonces uno se da cuenta pues de que es lo que se va a tratar y todo, o sea, no deja que de pronto uno se vaya a confundir pues respecto a los temas que uno va a tratar.

RICARDO: Y hay una secuencia, un orden entonces uno lo sigue pero que fuera una carpeta y abra esta y luego esta, o a veces uno abre la otra entonces es fácil de llevar, de seguir.

ENTREVISTADORA: ah ok. Y ¿ustedes dos? (señalando a Alan y a Lady)

ALAN: yo estoy de acuerdo, de acuerdo en todo.

LADY: (entre risas) si, o sea, es que lo que ellos dicen básicamente eso es, o sea, tiene una muy buena secuencia o sea no hay pérdida, imposible pues.

STEVENS: de pronto así no le den a uno indicaciones de qué es lo que debe uno hacer, de pronto, uno trata de deducir que es, como debe de ser el trabajo que uno debe seguir.

Pues igual algunas carpetas por ejemplo las de los ejercicios pues tenían el numero del ejercicio, entonces como te digo, lo bueno es que pues por ejemplo la de los ejercicios pues venia, era muy específico pues en cuanto a número de ejercicios, tiempo a trabajar, el objetivo, el propósito, todos esos detalles así.

ENTREVISTADORA: y ¿la longitud? De todo eso ¿Como les pareció? (silencio) o sea, porque dijiste que eran muy específicos los objetivos, ¿eso te pareció bueno que fuera pasito a pasito tan específico? O ¿les pareció muy largo...bien?

LADY: no pues bueno que sea así pues bien detalladito, pasito por pasito.

RICARDO: o sea y tuvimos también problemas así por las fallas (incomprensible) que lo demoraron a uno también, por ejemplo que se me borró la versión y me tocó hacer otra, entonces por eso también se demoró, si no hubiera sido por eso, no hubiera sido tanto tiempo, nos confundíamos buscando el de cada uno, también tiempo perdido.

STEVENS: claro, de pronto eso si afectaba porque pues (incomprensible) organizado en ese sentido para poder buscar uno los trabajos de uno entonces pues ahí perdía uno tiempo, si por lo menos en este caso pues era tiempo ilimitado pero ya haciéndolo realmente pues con tiempo limitado entonces pues eso lo va a perjudicar a uno porque pues entonces cuando sea pues realmente entonces uno que tal teniendo que buscar carpeta por carpeta, entonces no pues ahí se le va el tiempo.

LADY: aunque igual el tiempo que aparece igual allí pues que proponen (entrevistadora: calculado) pues no, a mi me parece muy poquito, o sea igual si lo entendemos pero si me parece que el tiempo que estipulan ahí sigue siendo igual muy poquito...

STEVENS: o sea, yo por lo menos por eso puse en la encuesta...

LADY: pues por lo que es un idioma... o sea, es otro idioma, si fuera el que uno maneja, el español, pues ese tiempo está perfecto pero pues el hecho de que sea otro idioma, el buscar palabras, no, pues a mí me parece que el tiempo que ponen es muy poquito.

STEVENS: o sea, yo por ejemplo puse en la encuesta que sería bueno entonces que le dieran al uno entonces una Buena introducción de que es lo que se va a trabajar, o sea, que cuando ya esté uno en la plataforma ya vaya uno directamente a lo que tiene que hacer, no esperar a que le den la indicación... y a que le lleguen a uno las ideas a la cabeza sino que ya de pronto ir uno... llegar uno más preparado a que es lo que se va a hacer allá.

ENTREVISTADORA: ok, entonces les faltó preparación...

LADY: sí, pero o sea, en el sentido de... de por lo menos por el tema, ¿no? por lo menos de... de...

ENTREVISTADORA: ¿por el tema de la actividad?

LADY: sí, pues o sea, es libre, ¿no? obviamente lo que uno quiera pero sino que es por eso, porque como “ah bueno, ahora como que hago...” (Gestos dubitativos manuales)

ALAN: es que... como no había por lo menos una escritura creativa entonces uno se veía mas limitado entonces uno decía “no pues si tengo que hacer un tipo de texto... argumentativo o que trate pues como de convencer a alguien de algo” pues es mucho mas difícil y le toca a uno como pensar más, más alternativas, como cosas que realmente si, si convencen a alguien de algo, entonces eso también lo hace más complicado el ejercicio.

LADY: y pues también hay temas que así uno los escoja, pues así mismo hace la complejidad de... de las palabras que uno tenga que hablar porque si yo cojo un tema pues difícil, o sea así tengo que buscar el vocabulario como para eso que yo quiero hablar.

ENTREVISTADORA: documentarse.

LADY: exacto.

ALAN: porque sobre todo, como lo que decía Stevens, o sea, si a uno le dicen como... yo también puse eso, si a uno le dicen con tiempo "vea, vamos a hacer tal tipo de texto para dentro de ocho días entonces ya uno empieza a pensar en un tema... y todo, uno se va documentando si algo y ya sabe más o menos que es lo que va a escribir o que es lo que quiere escribir.

STEVENS: yo por lo menos la idea que me llevaba según lo que Oscar nos había comentado, yo pensé que era que íbamos a llegar e íbamos a transcribir algún texto que de pronto el nos dictara o algo así, o sea, yo iba preparado era para otro tipo de actividad, no para la de redactar un texto sacado de uno mismo.

LADY: si, yo tampoco pensé que fuera así, que tuviéramos que redactar, no.

ALAN: es que era lo mismo que habíamos trabajado en clase pero igual a mi no se me ocurría nada como sobre que escribir.

RICARDO: uno se bloquea en el momento.

ALAN: es que claro, lo que decíamos con ellos (señalando los compañeros), uno en la casa eh... Pues se ve como que más tranquilo, por ahí está sentado y de un momento a otro "ah sí, ve voy a escribir sobre tal tema...", pero acá uno como que todo azarado "tengo que escribir, tengo que escribir, que escribo, que escribo"

LADY: si, porque sabe que uno supuestamente esta como con el tiempo y eso, todo lo que nos demoramos. Uno está con el tiempo, ay no, para terminar todo.

ENTREVISTADORA: eso fue en cuanto a la documentación, que necesitaban tiempo para documentarse sobre el tema. Y ¿ustedes creen que también les hacía falta por ahí, por lo menos antes de haber venido también como una sesioncita donde les mostraran... les dejaran, les mostraran y les dejaran cacharrear la plataforma?

STEVENS: claro, hubiera sido muy bueno porque pues entonces ya, como te digo, ya uno se enfoca entonces mas en lo que va a hacer, mientras que llegamos y llegamos fue a

experimentar, a ver más o menos que era el contenido y todo, o sea, todo era Nuevo para nosotros. Entonces pues... o sea, ahí nos cogieron de pronto un poquito fuera de base, ¿no?

ALAN: no pero pues a mí me parece que por lo menos en cuanto a los manejos de los iconos y todas las cosas que hay ahí, pues todo es muy sencillo de manejar. Además porque se parece mucho más como a la... a la pagina del correo de uno, entonces cuando uno va a redactar una carta o va a escribir algo en el correo de uno, pues uno sabe más o menos que iconos tiene allí, entonces ya, era parecido. Entonces, en ese sentido, en ese sentido de lo que tenía, de lo que tiene la pagina como para uno mirar y escribir y eso, no es tan complicado.

ENTREVISTADORA: en cuanto al editor.

ALAN: Sí, el editor era más fácil.

LADY: Sí, a mí tampoco me parece que sea así como para una clase... no porque es muy sencillo, o sea, es lo que dice el (señalando a Alan), o sea, hay cosas que son como muy básicas y tampoco pues es el hecho de que uno no pueda decir: “¡Ay! ven un momentico... cómo hago...”, o sea, no hay cosas que uno no pueda hacer una preguntita de “ay como hago para...” o sea, que tenga que manejarlo todo pues y que no vaya a hacer una pregunta pues tampoco. Me parece que es pues como muy fácil, como que con lo que uno llega es suficiente.

ALAN: sí, muchas cosas que uno ya sabe, o sea, uno ya sabe...cortar, pegar, copiar, uno ya sabe eso. O sea, de pronto, la partecita más complicada es esta en la parte como de colocar los errores mientras uno como que sabia... bueno en la parte de gramática encuentro que me señalan este tipo de errores, entonces listo ya sé, pero de resto no más. O sea, lo de comentar, ya uno sabia. O sea, pues al principio si lo de comentar como que le digan a uno vea, para comentar tiene que primero dar clic aquí y después acá y ahí sí escribe, pero... eran cosas muy fáciles, que a uno se las decían en un momentico y una ya las... ya sabía.

LADY: (al fondo) siii.

ENTREVISTADORA: ah bueno, entonces, en general les pareció fácil de manejar la plataforma.

TODOS: sí.

ENTREVISTADORA: y el editor.

TODOS: si.

ENTREVISTADORA: pero les pareció que el editor era como muy básico, que tal vez necesitaba más botoncitos o mas funciones...

LADY: pues mas botoncitos en el sentido de en cuanto a marcar como los errores pues eso si ya se vio pues que ahí están muchos que son necesarios pero no, me parece que faltan otros , o no sé, pues por lo menos para mí como que yo pienso que aquí, porque a veces no solo es de una proposición, no solo es de una idea sino que como que está bien esta frase con esta pero no sé, hay algo que como que... mejor dicho a mi me parece que hay cosas que faltan.

ENTREVISTADORA: entonces faltan también como más categorías de los errores.

LADY: exactamente

ALAN: sí, sí, sí.

PROFESORA: ¿cuál es que es su nombre? (dirigiéndose a Lady)

LADY: Lady

PROFESORA: lady, pero Lady se refiere a comentarios para hablar ya de los diferentes accidentes, ¿cierto?

RICARDO: si, eso está en los comentarios.

OSCAR: a los botones del Markin

PROFESORA: no, entonces ahí en lo que usted había preparado (dirigiéndose a Oscar) se supone que había que seguir una indicación y era que tenían que pasar por el uso de los checklists? Creo que algunos no lo tuvieron en cuenta y... no los utilizaron.

ENTREVISTADORA: ¿todos utilizaron el checklist?

(INCOMPREENSIBLE)

PROFESORA: es que los checklists, eh... para que no sea tan recargado, entonces está pensado de tal manera que en los checklists se mira como en detalle todo lo que es la organización textual, coherencia de ideas, por ejemplo que a nivel de párrafo, que si tiene la oración temática, que si las ideas desarrolladas están relacionadas con la temática que anuncia y cumplen su función. Por eso en el editor no lo encontré (dirigiéndose a Lady) ¿cierto?

LADY: eh... si.

PROFESORA: está pensado que se trabaje así como conjuntamente y no se puede, la idea no era poner todo de nuevo en el editor porque entonces quedaba como repetitivo. Ahí está el checklist que Oscar les va a mostrar...

ENTREVISTADORA: ya, ¿hacemos primero eso o seguimos con estas preguntas?

PROFESORA: como nadie utilizo esas pruebas mejor seguimos

OSCAR: ¿qué les muestro, los checklists o los pantallazos?

PROFESORA: lo que les iba a mostrar de la sec..., la idea es que en el contexto de la secuencia entonces van creando las preguntitas de... tanto de la actividad de escritura y evaluación como lo de...

ENTREVISTADORA: y aparte de un poco azarados por lo del tiempo, ¿cómo más se sintieron en la plataforma cuando estaban haciendo el ejercicio de escritura de Oscar?

ALAN: pues yo me sentí bien... lo que pasa es que uno, el problema es que uno a la hora de escribir como que pues todavía no tiene muchos conceptos o no sabe muchas palabras, pues era a veces como malquito uno estar yendo y viniendo de un traductor o de un diccionario en línea entonces como que eso se volvía un poquito maluco.

LADY: y agotador

ALAN: y... porque digamos si uno llegaba y decidía de pronto escribir en español y después traducir, pues uno se encuentra con los problemas de los traductores... y que los traductores nunca pues, le dan a uno como lo que uno quería, entonces eso lo hace demorado.

RICARDO: otro problema, por lo menos de uno, yo por ejemplo no tengo todavía una buena digitación. Eso también es un problema uno... (Simulación manual de la mecanografía) a mí se me olvida, la digitación, a uno le quita tiempo, no es lo mismo que uno con lápiz (simulación manual de la escritura a mano) me parece más rápido, no se demora tanto, en cambio, yo no soy muy bueno digitando, no sé.

LADY: ah, sí. Es lo que yo le decía ahorita a Alan que eso en la encuesta decía, yo soy muy buena digitando, yo digito rápido, pero cuando es en español, o sea, en otro idioma no lo puedo hacer.

ENTREVISTADORA: ah, ¿no?

ALAN: a uno se le dificulta.

LADY: o sea, (Simulación manual de la mecanografía) no. En español, lo hago rápido pero si es inglés o francés o... que son los que estamos estudiando, no lo puedo hacer.

ALAN: siiii, además por la cuestión de los apóstrofes, o sea, en francés por los acentos también

ENTREVISTADORA: tan raro.

ALAN: porque uno está acostumbrado a un solo acento en español entonces uno llega y marca, ya sabe dónde está la tilde y tan, pero como que acá los distintos acentos.

LADY: a mí como que se me olvida la palabra, o sea, la escribo mal, la escribo mal. Me toca es como, se me olvida de hecho cómo es que se escribe esa palabra entonces me toca coger como un lápiz (gestos de escritura manual) y ah, ya y corregirlo acá; porque no me sale si yo lo hago directamente (gestos de mecanografía) en un computador.

ENTREVISTADORA: y Stevens que se está durmiendo qué dice.

(RISAS)

STEVENS: ahh, no esas bobadas, no.

ENTREVISTADORA: ¿qué dice de la mecanografía?

STEVENS: no pues de la chuzografía, ehh, no pues yo tampoco tengo buen manejo así pues en cuanto al teclado, pero no, pues igual, o sea, pues en cuanto a la escritura, no, normal. Yo siempre pues me sentía bien, de todos modos pues como ahí uno tenía las herramientas, que los traductores y todo, pues con eso igual me ayudaba.

ENTREVISTADORA: ok. En general esos ejercicios, como eran etapas del ejercicio, ¿cierto? Primero planificación, y luego textualización y luego evaluación. Eh, los ejercicios de planificación, ustedes ¿creen que fueron importantes, que eran adecuados para la

etapa y bien planificados y los tuvieron bastante en cuenta los ejercicios de planeación o fue más bien...?

(SILENCIO)

ENTREVISTADORA: digan la verdad, o sea, si los ignoraron no importa.

LADY: ¿cuáles fueron los ejercicios de planificación?

ALAN: o sea, el primero que era elegir el tema.

ENTREVISTADORA: brainstorming

ALAN: luego decís qué tipo de texto vas a escribir, las ideas que se te ocurrían...

RICARDO: para mí fue importante, por lo menos cuando yo estaba escribiendo el texto con Oscar, yo dije "y pa qué esto", no, el me dijo que escriba las cosas que va a hablar más adelante, y yo, bueno, escribí unas cuatro ahí. Luego cuando estaba escribiendo el texto, no me acordaba, y yo pensaba verdad pero qué hago, y me acordé y abrí mi tema y vi las ideas y yo "ahh, verdad que había escrito...".

ENTREVISTADORA: entonces sí facilitó el proceso de escritura...

TODOS: si, si.

STEVENS: le ayuda a dar como un orden a las ideas y todo del tema pues que vaya uno a tratar.

RICARDO: en cambio, que si uno llega a escribir ya de una, "¿qué escribo?", mientras que uno así, frases sueltas, uno ya... coge de esta y empieza como a desarrollarla.

ENTREVISTADORA: ¿también les facilita aprender en general estrategias de escritura?, porque por lo menos uno está acostumbrado a que le dicen "escriba" y uno ya, se sienta, el papel en blanco y empieza... entonces, ¿los va entrenando? ¿Les parece que los va

entrenando y enseñándoles cómo es un proceso de escritura y a organizarlos? ¿Ustedes seguirían esos mismos pasos si les dijeran simplemente “escriban algo” pero ya no les dieran toda esa instrucción sino...? Como que ustedes ¿extraerían esa ayuda de esas estrategias de ahí?

ALAN: yo creo que cuando estamos hablando de un tiempo, si es muy útil, porque por ejemplo cuando a nosotros nos toca escribir que nos den como tarea, uno como que simplemente escribía, o sea, uno esperaba como a que se le fueran ocurriendo ideas y ya. Pero en esta ocasión que como que “vea, necesito que escriba pero para ya”, era más fácil claro, llegar y hacer como un listado de cosas y con base en esa lista pues ahora si ponernos como “ah bueno, esto puedo clasificarle información en qué puede ser más importante, en qué puede ir primero, qué después.

ENTREVISTADORA: pero entonces esa estrategia de organizarlo así no la utilizarían ya por fuera.

LADY: yo creo que eso a veces, yo creo que eso a veces se volvería ya como mecánico. O sea, de pronto uno al principio uno lo hace bien, que las ideas, que no se qué; pero ya luego, que ya uno lo sigue haciendo, ya... sin necesidad de tener...

STEVENS: de escribirlo, sino que uno lo hace ya mentalmente.

LADY: ya de pronto uno se pone a hacer el texto y uno ya más o menos sabe como lo puede, si, (incomprensible)

STEVENS: eso es como los esquemas de conocimiento, que uno los va organizando y pues así mismo los va aplicando.

ENTREVISTADORA: ok, luego seguía la etapa de textualización, en esos ejercicios de textualización ¿ustedes creen que los ejercicios facilitaron o dificultaron el proceso de escritura? ¿Cómo se sintieron con esos ejercicios de textualización?

(SILENCIO)

LADY: ¿cuáles son los ejercicios de textualización?

OSCAR: incomprensible o sea, cuando empezaban ya a escribir.

TODOS: ahh, ya.

ALAN: para mí, una vez ya tenía como los cuatro subtemas principales de mi tema general, era... fue muy fácil como cogerlos y empezar a desarrollarlos. Como decir “ah bueno, esta idea me parece que... que el MIO no era importante por esto y esto y esto”, que era, que estaban así clasificados entonces ah, como que “ah primero ah si el MIO, bueno el MIO ta ta ta ta ta, no me gusta por esto y esto y esto, me complica esto y esto y esto”, ya todo eso lo tenía, digamos, en la lista, entonces era mucho más fácil producir el texto. Por eso yo creo que fui uno de los que más rápido como que terminó de escribirlo... por eso.

(RISAS)

STEVENS: (incomprensible)

ENTREVISTADORA: modestia aparte ¿no?

LADY: sí, ¿no?

ALAN: no, o sea, porque a mí se me facilitó, a mí me pareció fácil eso.

ENTREVISTADORA: y los demás, ¿cómo se sintieron con esos ejercicios de producción?

LADY: no si, a mí también, aunque yo también me demoré, pero es más por... pues porque... (Incomprensible) no, no por eso. (Risas) sino porque el tema que yo quería manejar, entonces yo siento que ya me voy es a regar mucho, entonces ya y como el tiempo, yo estaba preocupada mucho era por el tiempo, o sea, ya estaba tarde, fuera de

eso yo tenía un compromiso, ya estaba tarde, entonces yo “si lo hago más claro como lo quiero hacer me voy a regar y me voy a regar y yo veo que yo soy muy...”

ENTREVISTADORA: terminas escribiendo un ensayo

LADY: sí, sí, o sea, o como que se hace mucho énfasis en que sea un párrafo, entonces yo tengo... yo soy muy tendiente a eso, a que me alargo mucho, yo creo que eso ya es como, como un ensayo, o sea, no puedo, eh... resumir bien todas las ideas que sean en un solo parrafito; entonces a mí me cuesta mucho eso, o sea, yo tengo las ideas pero a la hora de redactarlo ya me cuesta es centrarlo en un parrafito porque no, yo me voy es a regar, entonces yo como que hacerlo conciso, pero no, me queda incompleto, entonces eso era como más lo difícil de escribir, o sea, poder colocar todas las ideas que yo quería en un solo parrafito.

STEVENS: ya eso es un problema del sexo femenino.

(Risas)

ENTREVISTADORA: yo sí creo porque los hombres normalmente son muy concisos, al punto, las mujeres somos “pero es que esta opción y esta opción...”, porque yo soy así.

STEVENS: no y por ejemplo a lo que organizó uno las ideas, pues sí, era coger las ideas y como que ampliarlas pero pues entonces igual las ideas, las mismas ideas lo ayudan a centralizarse a uno de qué es lo que va a hablar, entonces de pronto no deja que, por ejemplo en lo del MIO que por ejemplo yo traté de que “ah que los comerciantes se vieron perjudicados”, listo, entonces los comerciantes se vieron perjudicados por esto y esto; entonces ya, no me iba a ir pues a que “no que cerraron las vías” porque pues eso era otra idea, ¿ya?

ENTREVISTADORA: en cuanto a los ejercicios de evaluación, primero era la autoevaluación, como revisarse ustedes mismos, pero eso no lo alcanzaron a hacer ¿cierto?

ALAN: sí

ENTREVISTADORA: ¿sí?

ALAN: pues ¿no era el checklist? Sí, yo lo hice.

LADY: no, pero el checklist es el del compañero, ¿no? Que se le hizo al del compañero, ¿no?

STEVENS: no, ese es los dos.

OSCAR: se aplicaba para ustedes mismos también sino que el problema fue que hubo un desorden ahí porque pues no estaba guardando bien y lo estaba guardando todo en la misma parte, entonces al final no se pudo acceder a cada uno de los ejercicios porque se supone que cada uno de los ejercicios tenía un paso, sino que como la plataforma no permitió, entonces no se pudo seguir así paso a paso. Pero se supone que después de escribir, ustedes mismos evaluaban su texto, o sea, lo miraban...

ALAN: es que por lo menos yo que lo hice, el problema de autoevaluarse es que como uno cree que uno escribió bien...

RICARDO Y LADY: siiii

LADY: obvio

ALAN: o sea, yo llego y digo "pues es que para mí, bueno yo lo leí..." porque uno sabe cómo tiene sus ideas...

LADY: ¿la idea está clara? Clarísima.

ALAN: sí, entonces para mí, está claro.

LADY: ¿los ejemplos? hombre, ahí están claros.

RICARDO. Está bueno, ¿no?

STEVENS: ajá

ALAN: para mí está claro pero entonces ya cuando entra otra persona a leerlo, entonces como que “ahhh, pero esto qué es lo que quiere decir aquí”

ENTREVISTADORA: pero aún teniendo unos parámetros de revisión para la autoevaluación, ¿no caerían en cuenta...?

LADY: yo pienso que, o sea, lo mínimo que uno podría caer en cuenta con el checklist en la autoevaluación sería digamos que la mayúscula “ah, vení yo miro”, entonces miro las iniciales; pero en sí en cuanto como que cómo está organizado, a uno le va a parecer que está bien.

STEVENS: si, que en cuanto a sintaxis y eso, no.

ENTREVISTADORA: o sea, en cuanto a organización y contenido está perfecto...

LADY: a uno le va a parecer que está bien.

ENTREVISTADORA: pero... ya en las cosas más puntuales de la puntuación, mecánicos, ortografía...

LADY: eso si que de pronto mirar ortografía, uno si ahí, iría a revisar que le quedó bien la palabra.

ALAN: lo que pasa ahí es que claro, hay cositas pequeñitas que a uno se le pasan porque a veces cuando uno está digitando (simulación de mecanografía) mete mal un dedo, entonces uno no se da cuenta de eso sino que uno sigue escribiendo entonces uno como que, ya cuando lo lee detenidamente “ay ve, yo como es que...”

ENTREVISTADORA: ah, ya. Como lo que le pasó a Ricardo con “mensonge”

RICARDO: ¿qué?

ENTREVISTADORA: con la “mentira” cuando estabas leyendo el texto de Lady.

RICARDO: ahh, ah sí. Yo estaba leyendo era otra cosa y yo “uy, cómo así”

ENTREVISTADORA: era “mensonge” y él estaba escribiendo la palabra diferente en wordreference, entonces pues no le aparecía

LADY: ahhh (asintiendo)

ENTREVISTADORA: a ver, mmm, la coevaluación que es entre compañeros y la revisión del profesor, ¿les permitieron mejorar el texto?

TODOS: claro, si.

ENTREVISTADORA: ¿de qué forma?

RICARDO: pues... por ejemplo, Lady me hizo unas correcciones como de... unión de las ideas, yo lo leí, de unas pues yo estaba de acuerdo, otras no pero pues de las que sí, yo me puse a pensar ahí y sí, corregí unas cosas como lo de unir ideas, los conectores, cambié unos, para unir una idea mejor, ¿ya? Porque de pronto estaba como muy en el aire una idea de la otra y eso me ayudó y unas palabras que tenía y pues, ya con Oscar, pues ya si a uno le coloca los errores y son errores que uno se los sabe pero uno... los coloca. Por ejemplo yo, una conjugación del verbo que... siempre lo conjugo mal y él me lo ha corregido mil veces y siempre lo coloco...

LADY: (entre risas) ya está fosilizado.

RICARDO: no, en serio, el verbo “voir” siempre lo coloco “tu veux” no sé, siempre lo coloco así, lo escribo, lo escribo y lo escribo, el me lo coloca y yo sé, “ah verdad que es ‘vois’”, un error que siempre... y me lo ha corregido varias veces.

LADY: yo pienso que la corrección cuando es de, entre compañeros, es como, obviamente eso lo ayuda a uno a mejorar una segunda versión en las cosas más superficiales: que el apóstrofe, que la inicial, que de pronto colocar una comita aquí, o sea, son cosas muy superficiales, y obviamente cuando ya es, digamos, el profesor, ya no son solo errores de que el apóstrofe sino son más de coherencia, que esta palabra no... no va en este contexto, porque por lo menos yo tengo una palabra y entonces él... digamos yo coloqué “mentira”, un ejemplo, y para él (señalando a Ricardo) es “mentira” también entonces él “listo, sí, ‘mentira’ eso es” pero el profesor va a ver que como que eso es “mentira” pero no, no, no está como en ese contexto. Entonces ya son más errores como... obviamente es más complementario. Son... el del compañero es más superficial, y el del profesor ya es más complementario.

ENTREVISTADORA: a eso ya íbamos a la otra pregunta, ¿cuál piensan que es más útil: la revisión del compañero o la del profesor?

ALAN: no, o sea, para mí las dos son útiles sino que obviamente

ENTREVISTADORA: (interpela) Se complementan o una es mejor que otras...

ALAN: como el profesor tiene más conocimiento, pues el profesor va ir a los errores más específicos o sea, ya más a los detallitos como a todo el texto, entonces le va a encontrar muchos más errores, cosas que a uno se le pasan, porque por ejemplo Stevens y yo nos corregimos errores y ya, (risas) ya, esos son, pero cuando entraban otras personas a corregir uno se daba cuenta que tenía muchos más.

STEVEN: Estábamos crudos (entre risas)

LADY: A mí me parece, a mi igual siempre me parece que es mejor el del profesor, o sea la corrección del profesor, sin demeritar el de los compañeros, pero me parece que obviamente... (Es interrumpida)

ENTREVISTADORA: Porque Alan piensa que se complementan, o ¿cuál es mejor para Alan?

ALAN: no, obviamente son buenos, pero es mucho mejor el del profesor

LADY: Entre los dos si hay un complemento, pero, pero, si fuera la del profesor, omite la del estudiante, ¿si me hago entender?, o sea, ambos se complementan pero si fuera una de las dos pues se omite la del estudiante y queda la del profesor.

ALAN: Además uno siempre piensa que el estudiante va a tener más tendencia a equivocarse.

ENTREVISTADORA: Prefieren...

LADY: A mí me parece que es preferible la del profesor, porque así mi compañero no me corrija y lo que no me corrige pues igual me lo va a corregir el profesor, o sea que...

RICARDO: Claro, porque por ejemplo (es interrumpido)

ALAN: Se complementan en el sentido de que hay veces que al profesor se le van a pasar errores y al estudiante se le van a pasar algunos errores, entonces el uno puede ver lo que el otro no vio y así sucesiv... y así entre los dos, pero obviamente uno siempre le va a creer mas al profesor, va creer que pues tiene más razón y todo eso, por experiencia, porque sabe, porque se supone que sabe más...

STEVEN: Y tiene un juicio más imparcial y todo, porque de pronto hay veces que entre compañeros: "no, es que yo como que le tengo rabia a este" o algo así, entonces...

(Risas)

ENTREVISTADORA: a eso también íbamos, porque por ahí hay una pregunta en la encuesta, si prefieren entonces que más bien las revisiones sean anónimas.

LADY: no, yo no prefiero que sean anónimas.

ENTREVISTADORA: precisamente por eso, o sea, no saber quién te revisó, ni saber a quién le revisás.

LADY: yo si prefiero que uno sepa porque por ejemplo, pasa esto, un ejemplo: preposición y uno "pero ¿cómo así? Y ¿por qué preposición?", entonces si yo sé, yo le digo "¿cómo así? ¿En qué sentido me querés decir?"

RICARDO: sí, sí, yo también.

LADY: entonces yo le puedo decir: "ah, no. ¿Sabés qué preposición es? Porque tal cosa", pero si es anónimo entonces es como... entonces ya uno va a decir "¿qué preposición?, ¿qué será eso? No, eso está bien"

ALAN: obviamente uno va a encontrar problemas como el que dice Stevens o como el que hay mucha gente muy tímida, entonces como que "ah no, no, me da pena que después me van a hacer la bulla porque cometí el error más bobo del mundo y entonces todo el mundo se va a burlar" no, pero obviamente es mucho más fácil porque en ejercicios anteriores que estuvimos, uno tenía la oportunidad de decir, de preguntarle, como lo que decía Lady: "ve, ¿por qué esto es un error? ¿Por qué tú crees...?"

ENTREVISTADORA: pero eso es en interacción cara a cara.

TODOS: (asintiendo) sí, claro.

ENTREVISTADORA: ¿y si les toca hacer sólo corrección por computador?

ALAN: pues por ejemplo...

ENTREVISTADORA: o ¿cuál prefieren?

ALAN: pues es más fácil cara a cara.

LADY: siiii, es mejor cara a cara porque de todos modos así los gestos, no es lo mismo si yo le digo: (haciendo gestos y movimientos explicativos manuales) “es que esto es un error porque aquí le falta tal cosa”, no es lo mismo...las expresiones como cuando uno escribe se ve muy seco (simulación de mecanografía) “esto es un error porque ahí falta...”, no. Es mejor cara a cara.

ENTREVISTADORA: el lado humano, afectivo.

LADY: si

ALAN: por ejemplo ahí en la plataforma, que le corrijan a uno, a uno le pueden decir eh, digamos “ausencia de artículo” ¿sí? Pero entonces resulta que uno en español no tenía necesidad de usar ahí el artículo, entonces cuando uno lo lee, uno dice “no pero pues yo no lo veo eso como un error” entonces, o a veces uno coloca una palabra pues X y resulta que... esa X se utiliza más en español pero no en francés y como uno no sabía que en francés se utilizaba otra, entonces uno se queda loco ahí pensando “bueno, pero ¿por qué esto? ¿Por qué si esta palabra está bien? ¿Por qué? ¿Por qué?” o sea, en cambio si le dicen a uno como que, si por el computador le dijeran a uno “es ausencia de artículo porque esta palabra que tiene aquí hace referencia más a esto y de pronto puede encontrar otra”. No es necesario que le digan “tiene que, esa palabra no, utilice esta.” No, pero que si le digan “esa palabra no porque hay otra que es mejor para eso” o como la profesora hizo.

PROFESORA: Paula, ahí está el pantallazo de... ellos son los protagonistas, no yo. El pantallazo donde está cómo se ponen comentarios. Es que el sistema tiene además de poner lo que es el anotado y señalamiento del error, tiene la función de ampliar eso con comentarios, entonces que le digan por qué, eh... pues ampliar un comentario más evaluativo. Ahora... ¿sí está allí para que lo vean? ¿Lo alcanzan a ver?

TODOS: Sí, sí.

PROFESORA: pero ¿sí lo utilizaron? ¿No alcanzaron a utilizarlo?

ALAN: sí, sí lo alcanzamos a utilizar, varias veces.

LADY, STEVENS, RICARDO: sí, sí, yo sí...

ENTREVISTADORA: o sea que ya depende del compañero o del profesor que haga comentarios.

LADY: yo lo utilicé pero... o sea, no sabía que lo tenía que utilizar

ALAN: la profesora a mi llegó y me dijo como que, ella me dijo

ENTREVISTADORA: en el comentario para especificarlo

ALAN: sí, me dijo, eh... "esta palabra significa esto pero hay otra que puede utilizar, por ejemplo cuando usted va a decir que está 'en la casa de alguien'" entonces uno ya dice "ahh pues la palabra es 'chez'" ¿sí? Por ejemplo: chez vous, chez elle, algo así, entonces uno ya como que "ah bueno", ya tiene más idea, pero...

PROFESORA: una preguntica para todos: el hecho de que esos comentarios no sean anónimos, porque pues se sabe quien le envió a quien porque el sistema identifica, ¿no creen que ayuda a que la gente sea un poquito más seria en el trabajo de realizar el comentario?

RICARDO: ah pues sí porque ya no puede ser, no lo voy a colocar por ejemplo si él no sabe, yo digo "ah voy a escribirle esto pa' que se mate la cabeza pensando", en cambio, ya decir "vea, ¿usted por qué me colocó esto?" y ¿si no sabe tampoco explicarle eso? No, pues uno dice "no le voy a colocar cosas malas, le voy a colocar lo que es", uno ya lo hace con responsabilidad porque sabe que es uno y el otro.

LADY: sí, sí lo hace con más responsabilidad. Claro porque sino uno puede colocar cualquier bobada y como nadie sabe quién es.

STEVENS: pues sí, también.

LADY: pero en cuanto a comentarios si me parece que es mejor que uno sepa quién es la persona y personalmente, o sea, el que tenga... a uno le pueden explicar allí (señalando el computador) como dice que daba la opción de aclarar bien (ENTREVISTADORA: con comentarios) porque tal cosa y le expliquen bien pero igual es mejor personalmente; porque es como lo que yo le decía, que de hecho me fui hasta donde él (dirigiéndose a Ricardo) porque no sé cómo explicarle lo que yo le quería decir de lo de las ideas, que me parecía que estaban bien pero no sé; entonces cuando es algo así yo como voy a decir (simulando mecanografía) "este.... Um....no sé..."

ALAN: si a veces es difícil hablarlo, pues escribirlo va a ser más complicado.

LADY: ¡sí! Es mejor personal porque... él me entendió, ¿cierto? ¿Usted me entendió? (entre risas)

PROFESORA: o sea que ¿de pronto se puede convertir en un entrenador de... habilidades más, más elaboradas? Porque tienen que saber por ejemplo metalenguaje. Sería una herramienta que a su vez le va a ayudar como a aprender más y a enseñar más. Pues como profesores van a tener que mejorar el lenguaje y van a tener que... a lo mejor como (incomprensible) internet si no saben cómo se dice una cosa, van a tener que ir a un diccionario.

ALAN: claro, claro; eso le sirve a uno para aprender muchas cosas.

ENTREVISTADORA: y en cuanto a eso, lo que les decía, el caso hipotético que no fuera posible, que ustedes no estuvieran haciendo el ejercicio ahí en clase todos juntos sino que fuera una tarea por ejemplo, entonces la tarea era para coevaluación que se manden

las versiones, “no, mirá, te corregí la versión y aquí te la mando” eh, no sé, por el correo de la plataforma, cuando tenga correo porque va a tener la opción de correo.

OSCAR: nosotros hicimos algo parecido

ENTREVISTADORA: por eso, pero en clase (continúa la interrupción inaudible) pero espere, espere, espere, no me vaya a dejar ir mi idea. O... si a la plataforma ya le funcionara, ya estuviera habilitado el chat, porque se espera tener chat, ¿ustedes creen que podrían hacer más o menos lo mismo, así fuera como una imitación cara a cara, por medio del chat? ¿De la explicación de los errores, así? ¿Cuando fuera que no estuvieran en el mismo salón de clase haciendo el ejercicio?

LADY: o sea, de hacerse sí...

STEVENS: pues eso ya depende de la confianza que de pronto tenga uno con el compañero y todo, ¿no? Pero pues sí, en general yo creo que sí.

LADY: es que de hacerse, se hace, sino que igual nunca uno... o sea, yo sigo insistiendo, es que nunca se va a poder reemplazar una comunicación por internet a una comunicación personal pues cara a cara por lo que yo digo, por los gestos, por las expresiones, o sea, nunca se va a reemplazar; de poder hacerse, pues si fuera una tarea, un trabajo, se hace y uno hace lo mejor. Pero es que a veces, hay cosas, hay explicaciones que, o sea, por ejemplo me voy a regar, a uno le da jartera ahí (simulación de mecanografía) “y... yy iiiii”, ¡nooooo! O sea, a mí me daría jartera darle una explicación que me voy a regar mandándole un... eh... un... mensaje pues así (seña manual de gran cantidad: una mano arriba y la otra abajo a gran distancia) sabiendo que yo diciéndoselo personalmente ¿cuánto me voy a demorar? Un minuto.

ALAN: claro, a mí también me parece más demorado.

ENTREVISTADORA: y los materiales que habían en cada ejercicio como adjuntos ahí para que ustedes miraran, como página web sencilla o como Word, ¿qué les parecieron? ¿Los utilizaron bastante o casi no les pararon bolas?

RICARDO: realmente... yo realmente no lo utilicé. Utilicé ya fue el wordreference para eso pero así los que...

ENTREVISTADORA: sólo un diccionario en línea.

RICARDO: sí, nada más, porque de resto que los otros, sólo abrí una para...creo la deductiva, abrí esa pero de resto los otros no las miré, realmente pasaba los ejercicios derecho.

STEVENS: yo por ejemplo ya utilicé fue los materiales que decían cómo se debía hacer el ejercicio, o sea, cómo era que debía ir organizado, por ejemplo en el de la lluvia de ideas, ah no, ese no, en el que decía... en el que hablaba sobre la frase temática, sobre las frases de desarrollo y sobre la frase de conclusión. Ese sí lo utilicé pues para recordar, para refrescarme qué era lo que debía contener pues cada oración de esas.

ALAN: por ejemplo, no pues, yo sí, yo sí utilicé fue traductor y diccionario en línea, y en el computador que yo me hice pues cuando abrí una de las... de los sí, de los textos que había en Microsoft Word ehh, pues yo empecé a escribir ahí y como estaba pues con la opción del idioma francés, entonces era más fácil para corregir cuando uno tenía una palabra mal escrita. Entonces ahí era más fácil, además que a mí me pareció también como mejor escribirlo ahí y después copiarlo y pegarlo en el Lingweb porque pues uno nunca sabe, ese Lingweb a veces tenía mucho problema para grabar, entonces de pronto yo ya había hecho todo mi texto y fui a grabarlo y no me lo grabó y ahí se perdió entonces era más fácil tenerlo en otro lado.

ENTREVISTADORA: pero entonces lo que decías de la corrección, sí les hizo falta como que tuviera la opción habilitada que tiene Word del corrector sintáctico y ortográfico.

TODOS: (asintiendo) sí, ay, sí.

ENTREVISTADORA: porque se planeaba sino que no estuvo listo.

RICARDO: si porque uno escribía y jum, parecía que no, está perfecto. Pero a veces uno verdad, por ejemplo...

ALAN: es que era lo que decíamos, de cuando uno digita por ejemplo mal, como que metió un dedito (simulando mecanografía) ahí y se le fue una letrica de más y uno a veces no se da cuenta de eso porque uno en su carrera de escribir.

RICARDO: sí, una parte (incomprensible) "ou" yo a veces colocaba "uo", o sea, pero son errores que uno sabe que no se escribe así pero, o sea, en el momento uno de escribirlo no se da cuenta y pasa, pues ahí no le aparece el error porque según ahí...

ALAN: pero claro que eso también tiene sus problemitas porque por lo menos cuando yo escribía la palabra MIO, siempre me lo cambiaba era a "moi"

(Risas)

RICARDO: ah, sí.

ALAN: o sea, yo escribía el nombre del "Masivo Integrado de Occidente" y me cambiaba, automáticamente me lo cambiaba a "moi", entonces a veces me tocaba como ponerle otra letrica, después un espacio, borrarlo y ahí si ya queda. Pero son probl... son detallitos muy insignificantes.

STEVENS: no pero de pronto ayuda porque por ejemplo yo tuve muchos errorcitos de concordancia de número y género, entonces pues ayuda para eso porque pues la verdad yo no... yo no los tuve en cuenta, ya luego cuando me los corrigieron, fue que yo me di cuenta "ahh, verdad pues que se estaba tratando del femenino entonces este tenía... el adjetivo también tenía que ser femenino" y así.

LADY: sí, yo también tuve muchos errores así.

ALAN: pero es mejor cuando tiene esa opción que tiene el Microsoft Word de la corrección del idioma de la ortografía, sí.

ENTREVISTADORA: bueno y Ricardo casi no le paró bolas a los materiales y ¿ustedes?

LADY: la verdad no, yo tampoco los vi. Pues a mí me los... o sea, yo usé el diccionario, pero...

ENTREVISTADORA: pero el diccionario no era de los materiales que estaban adjuntos en el ejercicio.

LADY: ¿ah no?

TODOS: no.

RICARDO: los que venían ahí abajito antes de los ejercicios que uno abría una página...

LADY: ahh, no.

ENTREVISTADORA: que decía "miren la guía"

LADY: ¡ah, sí! Sí, yo vi, unos azulitos.

ALAN: yo lo de la guía más que todo fue como para decir, que para cuando le tocaba a uno colocar qué tipo de texto era que iba a hacer, como el...

ENTREVISTADORA: para la planeación

TODOS: ¡eso!

LADY: ¿Unos links azulitos? ¿Unos links azulitos? Sí, yo sí me metí.

ENTREVISTADORA: comparando el trabajo en la plataforma con el trabajo de clase ¿cuál les pareció mejor? Pues recordando las actividades que hicieron con Oscar que eran de escritura iguales o similares a como se hizo en la plataforma ¿cuál les pareció mejor?

LADY: pues aquí en la plataforma es en el sentido que igual como lo hicimos ahí en un mismo día y teníamos el compañerito que lo corrigió y lo mandó, tal vez, pero es que la otra vez fue porque se mandaba por mail y nunca jamás llegaba el de uno y uno ya había mandado el del compañero y a mí nunca me llegó.

TODOS: (asintiendo) Sí, sí.

LADY: en cambio allí está, yo sé que yo estoy trabajando con él (señalando a Ricardo) y él está pendiente de que yo lo terminé y que yo se lo devolví, entonces ahí si hay un trabajo pues bien retroalimentativo, porque ese es el propósito, ¿no? Porque por medio de mail y lo que trabajamos en clase no hubo un trabajo retroalimentativo.

ALAN: a mí por ejemplo nunca me llegó...

PROFESORA: ¿por qué?

LADY: porque uno mandaba el del compañerito y el mío nunca llegó por ejemplo. A mí sí me llegó pero había compañeros que nunca les llegaba.

ALAN: o sea, nosotros se los pasábamos todos a Oscar y Oscar llegaba y decía bueno el de Lady se lo mando a Stevens y el de Stevens se lo mando a Lady para que ellos dos se auto... se corrijan entre sí; pero resulta que uno corregía pero el otro nunca le mandaba a uno la corrección

LADY: el de uno

ALAN: entonces uno nunca podía tener una segunda o una tercera versión porque nunca le llegaba la corrección.

PROFESORA: ah, porque no les llegaba o porque...

ALAN Y LADY: porque...

ALAN: el compañero nunca la hacía

LADY: él no la hacía

STEVENS: no la enviaban

ALAN: el compañero nunca la hacía, a mí por ejemplo nunca me llegó ninguna corrección de mi texto, no. Nunca. Pues, por parte de la compañera que me tenía que hacer eso, no.

ENTREVISTADORA: y en clase, ¿nunca hicieron la coevaluación o la evaluación entre compañeros ahí mismo en clase?

ALAN: ah, en una clase sí.

LADY: sí, una clase que sí.

ALAN: sí, esos... Oscar nos tuvo que imprimir los textos y empezar a pasárselos unos a otros para poder que pasara así.

ENTREVISTADORA: y cuando hicieron por lo menos la evaluación entre compañeros ahí en clase a la evaluación entre compañeros que hicieron en la plataforma ¿cuál les pareció mejor?

LADY: pues obviamente la plataforma porque es que aquí (señalando el pantallazo en el computador) uno puede, o sea, uno se mete y busca el del compañerito, o sea, ahí le llega pero es que obviamente por internet o en el computador lo que toca hacer es imprimirlo o mandarlo al correo, no, eso se vuelve muy... o sea, más enredado, aquí es porque obviamente uno tiene la opción de que va y busca el del compañero y ya, ahí lo tiene, o sea, muy fácil.

ALAN: y por ejemplo la diferencia cuando nos lo dio en papel era que a veces que como... pues... había tan poquito espacio entre palabras y esto, entonces uno para colocar qué tipo de error era, pues le tocaba apegarse esas letras ahí y a veces no se sabía qué tipo

de letra, en cambio acá uno le daba “ah, que este tipo de error gramatical” entonces va esto y esto. Entonces ya señalaba, al darle espacio señala la palabra y ya. Así era más fácil.

ENTREVISTADORA: entonces se sintieron más cómodos con el trabajo en la plataforma...

TODOS: sí, claro.

PROFESORA: una preguntita, alguien puso acá (señalando en una de las encuestas escritas) en el ítem veinte que dice... que si lo... tal vez fue que no entendieron, que si los símbolos de corrección eran... a este le falta una e, eran “obstrusive” quiere decir como que molesta, ¿son muy llamativos? Como muy grandes o muy coloridos y entonces se vuelven molestos a la vista, ¿les parece que tal como está, esos simbolitos como aparecen allí, son molestos?

LADY: no.

PROFESORA: entonces aquí por qué pusieron...

OSCAR: cuando aparece azulito, como al lado...

PROFESORA: ah, no, sí, pero aquí sí aparece que más o menos.

RICARDO: ah, de pronto yo lo coloqué por una parte por ejemplo...

PROFESORA: porque alguien puso aquí “undecided” es como que sí, 4 es que sí está de acuerdo que molestan los botones, los simbolitos.

RICARDO: ah, bueno, si fui yo, yo creo que en una parte yo hablé de eso, al momento cuando por ejemplo yo ahí me acordaba era del checklist.

PROFESORA: si... ¿pueden firmar?

TODOS: si

PROFESORA: con eso por ejemplo si tenemos alguna pregunta, entonces...

ENTREVISTADORA: pues ellos preguntaron, pero yo les dije que no era ne...

PROFESORA: sí, sí, sí es necesario.

RICARDO: y eso que yo el mío lo firmé.

ENTREVISTADORA: y con cuál trabajo, o sea, ¿en dónde tuvieron más dificultades al momento de escribir textos argumentativos: en la plataforma o en persona, en clase?

RICARDO: ¿cómo? No entendí, ¿qué?

ALAN: pues es que los textos argumentativos, como digamos los dejaban era como tarea, entonces escribirlos en la casa pues ya tenía uno más tiempo, podía consultar más cosas, documentarse un poquito más. Era un poquito más fácil.

LADY: fue más fácil porque fue diferente el trabajo, fue casi que en casa, entonces yo estoy en mi casa toda la tarde y estoy pensando, buscando información; aquí como era aquí en un momentico, tal vez por eso.

ENTREVISTADORA: entonces les dio más dificultad escribir texto argumentativo en la plataforma por el tiempo.

LADY Y STEVENS: (asintiendo) sí, por el tiempo.

ENTREVISTADORA: ah, ok.

ALAN: pero sólo por el tiempo, porque obviamente por la plataforma es más cómodo en el sentido de pues que uno tiene más herramientas, puede señalar más cosas, puede corregir más fácil... no sé.

ENTREVISTADORA: ok

MINUTO 44'18 (primer video, primera parte de la entrevista)

ENTREVISTADORA: Ustedes creen qué qué ?

PROFESORA: ¿Ustedes creen que de pronto notan que algunos estudiantes necesitarían como una especie de entrenamiento, pienso, entrenamiento en cómo dar este tipo de feedback? como decíamos eh comentarios que ayuden o que contribuyan de verdad, porque todo el mundo no está para hablar, hay gente que le da locha.

LADY: (Interrumpe) de verdad

PROFESORA: (continúa) o sea si el profesor no pone el ejercicio como parte del ejercicio o sea en el momento de la actividad si allí no hubiera aparecido ese puntico que era el ejercicio ¿qué? que decía...

ENTREVISTADORA: ¿Qué? ¿En el checklist?

PROFESORA: No, el que decía que revisión con

OSCAR: ¿El de la coevaluación?

LADY: ¿Coevaluación?

OSCAR: Je m'entraîne à évaluer

PROFESORA: Bueno, si eso hubiera, si eso no hubiera estado como parte de la... ustedes hubieran tomado el trabajo de hacer eso, de ir a mirar el trabajo de Alan, o de Stevens y de mandar el comentario ¿si eso no hubiera estado ahí?

STEVEN: No, o sea, yo pienso que la gente lo hace es si, o sea más que todo la gente trabaja de por si es por la nota, o sea si eso tiene nota entonces si lo hago porque pues eso me representa un porcentaje y eso, o sea ya que porque diga no es opcional entonces más de uno no lo va a hacer, o sea de pronto no es de todos

LADY: Si, más de uno no lo haría, o sea, si pues por lo menos yo lo haría, pero ya digamos personas más cercanas no, digamos, ve voy a mirar el de Alan, como yo lo conozco voy a mirar qué escribió Alan entonces ya pues uno lo lee, "ve Alan pero tal cosa te quedó aquí" pero porque ya, pero si fuera una persona que no le hable mucho no lo haría.

ALAN: Claro

PROFESORA: Si y en ese sentido que le ayudó a ellos y uno sabe cómo se llama pero en estos momentos hay una versión bien reducida de lo que es el set de botones ¿sesenta?

OSCAR: 57 más o menos

PROFESORA: pensando en grupos ya...

OSCAR: avanzados

PROFESORA: de nivel avanzado donde se habla ya de un wrapping sentence, ¿saben qué es un wrapping sentence? ¿No cierto? Entonces no sé si se supone que ven eso...

OSCAR: de hecho eso se va, con ustedes se escogieron los más básicos pero entonces la idea es que el profesor tenga todo ese banco de botones, de marcas y después selecciona. Pero entonces ustedes en la medida que ya van pasando a quinto, a sexto,

entonces se le van a ir metiendo más botones donde se van a revisar más cosas y todo eso.

LADY: si pero es que para eso también uno podría tener así como las letricas que nosotros tuvimos de... de que "ort" es una ortografía

OSCAR: eso

LADY: o uno tiene su hojita y... por lo menos yo ya ahí (señalando pantallazo de la plataforma mostrado en el portátil) yo ya me lo sé, porque como yo tenía esa hojita, ya uno se los aprende o sea que uno los puede tener desde un principio sin necesidad de que le hagan un curso introductorio, no. Uno puede tener su hojita que uno ya luego se va familiarizando cuando los vea, si uno ve un botoncito así raro pues uno mira y ya, ya luego ya eso se le queda a uno, ¿no?

OSCAR: en ese sentido sería importante o darles la listica o que ustedes la puedan ver ahí en el editor.

LADY: sí, sí, sí.

(SILENCIO)

RICARDO: la otra pregunta, entonces, ¿en dónde quedamos?

LADY: queremos preguntas

PROFESORA: bueno, la otra pregunta es...eh... en este momento a ustedes no se les exigió... es una actividad...que trató de ser completa pero no tiene todas las fases, es posible que en otros semestres cuando estén... es posible que cuando estén en semestres superiores, por ejemplo si están en uno de mis cursos, yo les voy a meter otra dimensión que trabaja lo que es el cuento de la metacognición, como planear las cosas, revisarlas y eso es muy...

ENTREVISTADORA: ¿saben qué es metacognición?

TODOS: (asintiendo) claro

ENTREVISTADORA: porque si no, profe pues explíquelo.

PROFESORA: eso son... son pasos jartos ¿cierto? Entonces imagínense una actividad, esa que hicimos, metiéndole todos los pasos, todas las fases del proceso de escritura pero bien... y a eso metiéndole un poco más el cuento de la autoevaluación, heteroevaluación... fuera de eso, el profesor entonces le influye en el sentido que tiene que ver con autoevaluar el trabajo, evaluar el compañero, etc., etc. De pronto se cansan con tanta cosa ¿cierto? A nivel de la autoevaluación y del compañero, ¿Cómo cuántas veces creen ustedes que se podría incluir en un ejercicio? Porque ustedes hicieron con Oscar un párrafo y le hicieron ¿tres versiones o cuatro?

TODOS: tres, tres.

PROFESORA: tres, con revisiones y todo ¿cierto? Pero eso entonces en el sistema lo van a hacer pero además metiéndole sistemáticamente y en serio todo lo del peer editing y toda esa cosa. Entonces imagínense, cada momento, en la primera versión “vaya mírele al compañero”, en la segunda versión “vaya mírele al compañero y envíele” y luego al final “vaya mírele y envíele otro feedback”, llega un momento en que es posible que se cansen, ¿cierto?

LADY: sí.

PROFESORA: ¿en qué momento les gustaría o creen que sería como más efectivo y menos... demandante?

ALAN: pues profe, yo creo que si se va a hacer un texto, un solo texto durante todo el semestre o digamos, dos textos divididos uno en la primera mitad del semestre y el otro en la otra, sería bueno pues que se hicieran paso por paso, ¿cierto? Entonces digamos, primero vamos a trabajarle a la introducción, entonces la introducción debe... es el texto

que vamos a trabajar ya para todo el semestre que va a ser uno solo, podemos hacer varios feedback y así vamos a tener varias... o sea, vamos a poder llegar a una introducción bien hecha ¿sí? A eso es a lo que me refiero, o sea, si es en ese sentido, o sea, que como que durante todo el semestre vamos a trabajar por pedazos, no lo haría tan cansón, ¿ya? Pero si el mismo texto, claro, ya el mismo texto y que fuera digamos, trabajarse solamente los viernes algo de eso, entonces no se haría tan cansón; mientras que si de pronto se coge, digamos, toda una semana para hacer todo el texto y entonces estar todo el tiempo como en ese “haga esto” y “haga lo otro”, entonces “mire el de su amigo” y “mire también este” y “mire”, eso ya lo va a hacer muy cansón.

PROFESORA: sí, sería... agobiante. Podría ser, ¿cierto?

TODOS: (asintiendo) sí, sí.

PROFESORA: por eso, usted tiene que ser muy cuidadoso con cómo plantea ese trabajo allí del trabajo con los compañeros. Por eso es que terminan al final diciendo “así me ponga cero no lo hago” (risas)

TODOS: (entre risas) sí.

LADY: así pierda.

PROFESORA: pero ¿cómo se haría entonces para... hacer el trabajo interesante? Que el estudiante como que diga ¿cuándo vamos a hacer una evaluación de los compañeros? Como que fuera eso como chévere, ¿no? ¿Llegará el momento en que sea así?

ENTREVISTADORA: o ¿qué preferirían como para eso?

ALAN: yo creo que eso también depende mucho pues de las personas porque por ejemplo hay mucha gente a la que le gusta escribir, y hay otra gente la que detesta escribir, entonces una persona de las que detesta escribir, que lo pongan a escribir algo y sobretodo sobre un tema digamos, entre comillas “obligado”, pues va a ser mucho más tedioso, mientras que si a uno le dicen como... y también el tipo de escritura, porque por

ejemplo a mí me gusta escribir pero a mí me gusta es la escritura creativa, o sea, a mí que me lleguen y me digan “haga el favor y hace una reseña de fulanito de tal” sabiendo que a mí de pronto el tema no me gusta es algo maluco. Entonces eso también tiene mucho que ver en cuenta.

PROFESORA: pero le va a tocar.

TODOS RÍEN

ALAN: ah, pues sí.

PROFESORA: sí porque le ponen un puño de tareas... es muy difícil decir “escoja un tema cualquiera y escriba lo que sea”

ENTREVISTADORA: porque entonces no tendría parámetros para evaluarlo

LADY: sí porque es muy...

ENTREVISTADORA: muy abierto, muy libre.

PROFESORA: entonces, ¿cuál les pone uno? Por ejemplo... es que ¿cuáles vieron con Oscar? ¿De proceso y todo?

OSCAR: causa-efecto, (incomprensible, entre risas) ilustración, ¿qué más? No más. Esos tres. Ya gracias.

ENTREVISTADORA: a ver, ¿cómo les pareció la organización de los pasos para el ejercicio de escritura dentro de la plataforma en comparación con los mismos pasos que siguieron en el salón de clase?

ALAN: pues aquí en la plataforma fue como un poquito más despacio porque pues en las clases como que “bueno esto es un ejemplo de lo que es un tipo de texto demostrativo o causa-efecto, entonces ahora sí ya como que...” en cambio acá, como que “bueno: esto y encima de todo pueden primero hacer un listado de temas posibles que les gusten, aparte

de eso pues ya cuando hayan elegido el tema pueden sacar una lluvia de ideas, ¿sí? Todo fue como un poquito más... más despacio en cuanto a... para llegar al texto en sí porque nosotros llegábamos al texto de una, o sea, llegábamos a escribir el texto de una pues, entonces era como... (Cara de molestia) y a veces yo por ejemplo tenía muchas dudas a veces como en cuanto a cómo hacer bien un tipo de texto, así uno tuviera el ejemplo, como que “¿cómo hago un tipo de texto que trate de convencer bien?”

RICARDO: aquí otra cosa que contribuyó, pues yo pienso, es que éramos poquitos, en cambio cuando son hartos que entonces por ejemplo no, que alguno tiene una duda entonces “no es que vení un momentico”, vienen. Cuando son hartos entonces va por acá y uno es por acá (haciendo señales de distancia) entonces uno se distrae...

ALAN: y mientras tanto uno es por acá (imitando conversación dirigida hacia Lady) “ve y qué...”

RICARDO: y uno no pues uno se pone a hablar, se mete ahí; mientras que como éramos poquitos, era como que estábamos era... más dinámicos.

STEVENS: el trabajo era más continuo.

PROFESORA: ¿cuántos eran?

LADY. Cuatro

ALAN: pues en el curso anterior...

LADY: ah, no, yo pensé que estaba diciendo el de nosotros cuatro no más.

ALAN: entre nosotros éramos nosotros cuatro, porque cuando lo hicimos en clase ya en las habilidades integradas éramos más, éramos como un poquito más de veinte.

RICARDO: entonces uno como que “ah, tantos” y no sé, el profesor no se daba pa’... pa’ todos. Oscar no daba abasto para todos. (Risas) Entonces, en cambio aquí uno no más decía “Oscar una cosa” y ah, ya entendía más rápido en cambio cuando está lejos...

LADY: lo tenía ahí a disposición a Oscar

RICARDO: a disposición, en cambio así uno dice “no pues ahorita que venga”

ALAN: y no solo a Oscar sino también estaba Paula y estaba la otra profesora.

ENTREVISTADORA: estábamos casi que uno para uno.

LADY: ah, sí, mentiras que había más, la profesora, sí, uno para uno.

RICARDO: es que en cambio así...

LADY: es que hayan veinte.

RICARDO: no, más, éramos...

LADY: no pues ya cuando estemos en clase (risas)

ALAN: que haya veinte monitores.

ENTREVISTADORA: grave.

LADY: que cada uno tenga su angelito de la guarda.

ENTREVISTADORA: ¿ustedes consideran que entonces todo eso desde ya los preparó para escribir textos argumentativos cortos? ¿Ustedes creen que aprendieron a escribir un texto argumentativo corto?

RICARDO: pues que uno hace el intento más o menos, sí.

(RISAS)

STEVENS: claro, o sea, es las bases para uno aunque sea empezar a hacerlo.

RICARDO: pues pa' empezar pero que uno diga que yo ya, digo no ya me hago un texto, ah pues corto pero ya, no mentiras, eso no, todavía necesito una ayuda pero hay una base...

LADY: sí pero uno ya tiene más idea... por lo menos yo pienso que, igual ahorita que nosotros ya tuvimos un poquito de contacto con Lingweb y todo, para la otras personas que de pronto no hayan hecho ese tipo de actividades, yo creo que les va a parecer como "¡ay! Eso..." (Cara de molestia) Nosotros ya venimos, ya tenemos un poquito más de... de experiencia, sí. Trabajamos el semestre pasado, pues trabajamos un poquito con el este del pilotaje, entonces ya, ya uno se siente como más... un poquito mejor a comparación de las otras personas que cuando vayan a empezar, se van a sentir bien... eh... ¿cómo se dice? ¿Tontos? ¿Cómo?

ALAN: bien buñuelos. (Risas)

ENTREVISTADORA: y en cuanto a la escritura, ¿mejoraron sus estrategias de escritura?

ALAN Y LADY: sí (dudoso)

LADY: sí pero pues...

ENTREVISTADORA: si tenían pocas, ¿las mejoraron? O si no tenían, ¿las aprendieron? ¿las desarrollaron?

LADY: pues eso es un complemento porque igual como nosotros ya vimos composición, o sea, composición fue algo que nos dio muchas pautas de... de mirar uno como comenzar a escribir, como plasmar una idea, yo pienso que igual las bases ya teníamos más, o sea que aquí lo que hacemos es como... ponerlas más en práctica todavía, o sea, reforzarlas,

no tanto como que las aprendimos aquí sino que las reforzamos porque igual eso en clases de composición, eso ya, ya lo hemos como trabajado.

ENTREVISTADORA: entonces específicamente ¿qué dificultades tienen todavía y cómo creen que pueden superarlas?

LADY: no pues es que las dificultades también dependen es de...

RICARDO: es que es escribir en otro idioma, me parece... o sea, en español, en el idioma, o sea en español ya es más fácil, pues uno lo escribe y ya sabe y todo, en cambio ya en otro idioma, el problema es eso ya que es otro idioma, hay veces que no es la misma estructura...

LADY: la concordancia...

RICARDO: la concordancia, palabras...

ENTREVISTADORA: casi que me dice "¿le parece poco?"

(RISAS)

RICARDO: claro, como dijimos que hay palabras que se usan en aquellas situaciones y en otras no, así mismo, o sea a uno en español pues lógicamente uno en español pues uno hará mucho mejores pero ya en francés o en inglés, es otra cosa porque uno no conoce bien, ese es el problema que uno tiene ya que es otra lengua

(RISAS)

LADY: eso es, la dificultad de idioma.

RICARDO: otra lengua, es que no es de por sí escribir sino otra lengua.

ALAN: y además o sea, otra lengua pero que nosotros estamos empezando porque si ya estuviéramos en un nivel más avanzaditos pues bueno, de pronto.

RICARDO: ah pues sí, si uno estuviera así ya imposible pues que no vayamos a...

ALAN: pero claro, nosotros ni siquiera hemos visto todos los tiempos verbales por ejemplo, entonces hay veces que uno quiere como referirse a algo bien de...

PROFESORA: hablando de eso, en esos niveles, ¿ustedes son un nivel dos, cierto?

TODOS: asienten

PROFESORA: bueno, en un contexto de un ejercicio como el que hicimos el otro día, ¿qué prefieren ustedes: que el profesor en el primer momento, de una, agarre, bueno si es el profesor que él le haga las correcciones en toda la parte lingüístico-gramatical o que le diga a los compañeros que le revisen? O ustedes ¿qué preferirían? Que primero las ideas como decía Lady, como que se le dé importancia a como están organizadas, primero en esos pasos y que ya hacia el final cuando la cosa está así ya la persona explicó lo que quiere y organizó, lo articuló, como en los últimos pasos ahí sí como que se focalice la parte gramática.

ENTREVISTADORA: ¿cuál orden prefieren?

PROFESORA: que sea más efectivo y menos como cansón porque sucede cuando uno está en clase, hay estudiantes que les gusta que como que cada cosa que dicen, que le verifique la pronunciación.

ENTREVISTADORA: y la gramática.

PROFESORA: entonces, primeros semestres, entonces uno prácticamente no dejaría hablar a los muchachos, ¿cierto? Porque entonces “ah, no2 (apuntando con el índice a modo de ejemplo) Entonces uno como que, uno como profesor dice “no, primero lo dejo

hablar y luego le digo ‘bueno dos cositas allí’” pero no quiere decir que no tenga más problemas sino que...

A nivel de la escritura de pronto sería como igual que desde el comienzo empieza solamente a focalizarse en la gramática y bueno y las ideas entonces ¿cómo les gustaría a ustedes que abordaran eso? En cuanto a la corrección, el foco, la parte lingüístico-gramatical...

LADY: eso era una de las preguntas del cuestionario, me parece. Pues a mí me parece que todas, o sea, es que...

PROFESORA: ¿Cómo al tiempo?

LADY: sí, es que me parece que todas son relacionadas.

TODOS: sí, sí.

LADY: porque sí eso fue una de las preguntas y yo coloqué que todas están relacionadas entre sí, o sea, yo cómo, digamos que no me voy a enfocar en la gramática sino en la coherencia entonces puede tener coherencia pero o sea, la coherencia tiene que ver como también en parte como con gramática, o sea, me parece que todo... me parece que sería todas porque todas están conectadas. O sea, para que haya un buen texto, todas tienen que... haber una buena gramática pero también una buena coherencia...

ENTREVISTADORA: pero en cuanto al orden, ¿preferirían que primero pudieran escribir lo que fuera y después poner atención en la gramática o que desde el principio estén atentísimos a la gramática para no tener que corregir?

LADY: no pues que uno escriba, uno escriba y luego se va... a partir de allí se va...

(Interrupción)

PROFESORA: sí es como sobre el momento, por ejemplo cuando están en esa parte, en la parte de... en el inicio, ¿cierto? Hay un ejercicio que se hace que es de lluvia de ideas.

OSCAR: pero igual no falta sino como una pregunta, ¿no?

PROFESORA: bueno uno puede hacer lluvia de ideas, es como base, un esquemita, y luego ver como se hace en la clase con base en eso. A mí por lo menos no me gustaría que en ese momento me corrijan gramática, ni estilo ni nada porque estoy como tratando como de configurar, pero a otras personas de pronto sí, entonces mas bien, es no solamente qué sino en qué momento de las fases de escritura.

LADY. No si, de pronto en primera instancia, uno, uno, o sea que lo haga uno, y ya luego ya se le empieza a corregir, porque sí, pues también porque se va a estar parando a cada rato, a cada rato estancando, pues no, o sea, se va a ir mas tiempo y se le van a ir hasta las ideas, se va volver aburridor que esté uno parando por la gramática, o sea primero que uno escriba y que ya, luego, después de que uno tenga su escrito... eh... mal redactado o como se llame, que ya a partir de ahí, ya empiecen a mirar, mira, atención a esta concordancia, a esta gramática, o... así. Yo pienso que primero sería como el escrito y ahí ya mirarlo desde un, principio estar corrigiendo no porque entonces...

STEVENS: pues marcarle las falencias, lo más relevante, o sea, no todo porque pues de pronto hay ejercicios que uno los puede ir puliendo pues, sin necesidad pues de que estén ahí encima de uno, sino por ejemplo de pronto los tiempos verbales, cosas así que pues son de más influencia.

ALAN: en un principio yo creo que para lo que, para un texto que uno está escribiendo pues como que siempre lo más importante va a ser el contenido de las ideas, o sea, del tema, pues ahí usted qué es lo que quiere decir, qué es lo que está diciendo, entonces ahora sí como que listo, corrijamos aquí primero. Ya después sí vienen los errores de la gramática, de la puntuación, sino que de todas maneras yo pienso que es que eso como es un todo, o sea, la puntuación tiene que ver también en el orden de la coherencia porque si uno pone un punto donde de pronto no iba pues puede cortar una idea, y separar pues ideas que de pronto iban en un mismo conjunto, entonces es como que un todo. Lo que pasa es que de pronto no se enfoquen tanto como en una sola cosa sino que le digan a uno un poquitico de cada cosa.

STEVENS: lo más relevante.

ENTREVISTADORA: y, ¿tienen alguna sugerencia para mejorar las actividades y el trabajo de escritura dentro de la plataforma Lingweb?

STEVENS: ah, pues yo había colocado que de pronto eso, lo que decíamos ahora, pues que tuviera las herramientas de Word pues de correcciones gramaticales.

LADY: y pues sí, añadirle los... las herramienticas que todavía están ahí pendientes...

ENTREVISTADORA: funciones así como lo que se planea que tenga también chat, correo...

TODOS: ah, sí, claro.

ENTREVISTADORA: ¿qué otras cosas de esas ustedes utilizarían? A ver, ¿ustedes utilizarían el foro?

LADY: (luego todos) mmm, no.

LADY: la verdad... sí de pronto el chat...

ALAN: claro que el foro sería bueno, el foro sería bueno pues si uno tiene una pregunta y que varia gente se... que si te pueden conectar... como, o sea, es que yo he visto que pasa mucho en yahoo o en otros, otros... que las personas lanzan como una pregunta y el que la sepa que la responda, o sea, eso sí sería bueno. Que no solamente digamos que estén dentro del curso sino, porque eso habilitaría la opción de otras, de preguntas de otro tipo, no necesariamente de... como de crear un texto sino como "ay yo tengo una idea, ¿cómo se usa el posesivo en inglés?", que tengo muchos problemas con el posesivo, quien sabe, entonces "ah, bueno, que responder esta pregunta".

PROFESORA: el sitio tiene foros... en... ¿cómo se llama ahora? Se me olvida.

ALAN: Lingweb

PROFESORA: Lingweb tiene foros, o sea, no es un solo foro sino hay foro por curso, hay un foro general, entonces en esos escenarios la idea es que se hagan ese tipo de charlas. Y otra cosa que hay... es que ahorita...para hablar de todo al mismo tiempo, hay un diccionario. Y hay un glosario que ustedes todos, todo el mundo puede alimentar.

ALAN: es que lo único que nosotros hemos visto de Lingweb es esto, entonces, o sea, lo que hicimos allá, entonces por eso es que no conocemos de pronto muchas cosas.

PROFESORA: sí, van a ver que ya llega un momento en que ya para utilizar todo, pues es más trabajo para ustedes y se hace difícil pero pues uno puede escoger cuáles herramientas utiliza, de manera pues pertinente, que no sea por utilizar el foro o... y pues generalmente en un curso no lo van a utilizar todo. Yo me tengo que ir, muchas gracias, muy interesante.

ENTREVISTADORA: no, pues ya acabamos.

PROFESORA: ah, ¿ya?

(Risas)

PROFESORA: entonces venga, ¿Quiénes hablaron?

STEVENS: Stevens Castaño

LADY: Lady Johana Arango

ALAN: Alan Hernández

RICARDO: Ricardo Rivas

OSCAR: Oscar Eduardo Herrera

ENTREVISTADORA: Paula Andrea

MODELO DE ENCUESTA A LOS PROFESORES

UNIVERSIDAD DEL VALLE

ENCUESTA A PROFESORES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

EL SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN EN LA PLATAFORMA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
IDIOMAS LINGWEB

Paula Andrea Rojas Giraldo

¿Cuáles de los siguientes aspectos generalmente incluye para proporcionar retroalimentación en el proceso de escritura a sus estudiantes?

1.1 Marcado de errores gramaticales.

- a. Sí
- b. No

1.2 Comentarios globales sobre contenido.

- a. Sí
- b. No

1.3 Comentarios globales sobre retórica y organización.

- a. Sí
- b. No

1.4 Comentarios puntuales en partes específicas necesarias del texto sobre el contenido, la organización, el estilo, la gramática, la puntuación, la ortografía y los aspectos prácticos de la escritura.

- a. Sí
- b. No

1.5 Marcado de errores de puntuación y ortografía.

- a. Sí
- b. No

2 ¿Cuáles de los siguientes tipos de retroalimentación utiliza en sus clases?

- a. Cara a cara (con textos impresos)
- b. Mediada por computador (usando programas como Microsoft Word o internet, correo electrónico, etc.)
- c. Ambas.

3 ¿Cuáles de los siguientes tipos de retroalimentación considera mejor o más efectiva para la escritura en sus clases?

- a. Cara a cara (con textos impresos)

- b. Mediada por computador (usando programas como Microsoft Word o internet, correo electrónico, etc.)
 - c. Ambas.
- 4 Seleccione la afirmación con la cual está más de acuerdo:
- a. Es principalmente trabajo del profesor(a) ubicar y corregir los errores de los estudiantes en sus textos escritos.
 - b. Es principalmente trabajo de los estudiantes mismos ubicar y corregir sus propios errores en sus textos escritos.
- 5 ¿Quién se encarga de dar retroalimentación sobre textos escritos en sus clases?
- a. Profesor(a)
 - b. Estudiantes
 - c. Ambos
- 6 ¿De quién considera usted que es más efectiva la retroalimentación?
- a. Del profesor(a)
 - b. De los estudiantes.
 - c. De ambos.
- 7 ¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?
- a. Señalar el error y no corregirlo.
 - b. Señalar el error y decir qué tipo de error es (ej. Tiempo verbal, palabra incorrecta, preposición, etc.)
 - c. Señalar el error y corregirlo.
- 8 ¿Cómo marca usted los errores en los textos de sus estudiantes?
- a. Encierro el error en un círculo o lo subrayo.
 - b. Utilizo símbolos de corrección o abreviaturas.
 - c. Ambos.
- 9 ¿Tiene usted su propio sistema/simbología/lista de marcado de errores para revisar los textos escritos de sus estudiantes?
- a. Sí
 - b. No
- Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, responda las preguntas 12 y 13, de lo contrario continúe con la pregunta 14:
- 10 ¿Entrega usted dicho sistema/simbología/lista a sus estudiantes para facilitarles la comprensión de las anotaciones realizadas por usted mismo(a)?
- a. Sí

- b. No
 - c. A veces
- 11 ¿Pide usted a sus estudiantes utilizar dicho sistema/simbología/lista para revisar, hacer anotaciones y dar retroalimentación a sus compañeros sobre sus textos escritos?
- a. Sí
 - b. No
 - c. A veces
- 12 ¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?
- a. Señalar todos los errores en el texto de un estudiante pero SIN corregirlos.
 - b. Señalar algunos errores en el texto de un estudiante pero SIN corregirlos.
 - c. No señalar ni corregir ningún error en el texto de un estudiante.
- 13 ¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?
- a. Corregir todos los errores en el texto de un estudiante.
 - b. Corregir algunos errores en el texto de un estudiante.
 - c. No corregir ningún error en el texto de un estudiante.
- 14 ¿Cuál de las siguientes opciones considera mejor?
- a. Indicarle al estudiante qué tipo de error es (ej. Tiempo verbal, selección de palabra, preposición, etc.)
 - b. No indicarle al estudiante qué tipo de error es.
- 15 ¿Considera usted que es mejor dar retroalimentación entre compañeros anónimamente?
- a. Sí
 - b. No
 - c. A veces.
- ¿Por qué? _____
-
- 16 Cree usted que las correcciones y la retroalimentación para estudiantes de primer y Segundo semestre (primer y Segundo nivel) debería enfocarse principalmente en...
- a. Gramática y estilo
 - b. Contenido
 - c. Retórica y organización
 - d. Puntuación y aspectos prácticos de la escritura
 - e. Todas las anteriores.
- 17 ¿Considera usted que sería necesario instruir a los estudiantes en la revisión de textos escritos y la provisión de retroalimentación a sus compañeros?
- a. Sí
 - b. Sí y de hecho lo hago en mis clases.

- c. No
- d. No pero lo haré.
- e. A veces

18 ¿Cuál considera usted el momento propicio para hacer revisiones y dar retroalimentación en el proceso de escritura?

- a. Al inicio de la tarea de escritura.
- b. A la mitad del proceso de escritura.
- c. Al final del proceso de escritura.
- d. Todas las anteriores.

19 ¿Considera usted importante la retroalimentación en el proceso de escritura?

- a. Sí, mucho.
- b. No
- c. Más o menos, no mucho.

20 ¿Cuál retroalimentación es más importante y debe ser más tomada en cuenta por el estudiante?

- a. La provista por el profesor.
- b. La provista por los compañeros.
- c. Ambas.

21 ¿Proporciona a sus estudiantes rúbricas para guiar la generación de retroalimentación en la escritura entre sus estudiantes?

- a. Sí
- b. No

22 ¿Cuáles dificultades enfrenta usted en la clase para proporcionar la retroalimentación sobre la escritura?

23 ¿Cuáles dificultades enfrenta en la clase para fomentar y desarrollar la revisión y la retroalimentación entre los estudiantes? ¿Qué hace generalmente para solucionar estas dificultades?

Figura 116: CUADRO DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA RETROALIMENTACIÓN

