

Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés

Application and impact of formative feedback in project-based learning in French teaching^{1*}

Rajib David Sorkar Gómez^{2**}
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

Cómo citar: Sorkar Gómez, R. D. (2021). Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés. Matices En Lenguas Extranjeras, 15(1). <https://doi.org/10.15446/male.v15n1.107698>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

^{1*} Este artículo hace parte del número 15(1), correspondiente al año 2021, de la Revista Matices en Lenguas Extranjeras, de la Universidad Nacional de Colombia y se encuentra en versión PrePrint.

Link de la revista: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Artículo de investigación científica y tecnológica.

Recibido: 20 de diciembre del 2021 - Aprobado: 09 de diciembre del 2022.

^{2**} Máster en Enseñanza y la Difusión del Francés como Lenguas Extranjera y Segunda.
Coordinador y docente de francés.

rsokar@uninorte.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-4801>

Resumen

En la enseñanza de idiomas extranjeros, la evaluación activa del aprendizaje y la retroalimentación formativa son aspectos que incluso en la actualidad carecen de desarrollo. Con el fin de contrarrestar estos vacíos, el presente trabajo tiene como objetivo fomentar la retroalimentación formativa en el marco del aprendizaje basado en proyectos del enfoque orientado a la acción y medir su impacto en 33 estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) de una universidad privada colombiana, en un grupo experimental y en un grupo de control. Para evaluar el efecto de la intervención pedagógica, se analizará el grado de compromiso de los estudiantes con la retroalimentación, se descubrirán sus percepciones sobre su experiencia y se examinará el desempeño académico de ambos grupos en las diferentes pruebas aplicadas. En los resultados, se presenta el gran compromiso de los estudiantes con la retroalimentación ligada a la práctica, una alta satisfacción en cuanto a la entrega de esta retroalimentación y notas sobresalientes que derivan de los proyectos. Se confirmará entonces la eficacia de la retroalimentación en la evaluación formativa como alternativa valiosa a la evaluación sumativa que predomina hoy en día.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos, enfoque orientado a la acción, evaluación formativa, FLE, retroalimentación.*

Abstract

In foreign language teaching, active evaluation of learning and formative feedback are aspects that lack development, even today. To counter these voids, the present work aims to promote formative feedback in the framework of project-based learning of the action-oriented approach and to measure its impact on 33 students of French as a foreign language (fle) from a private Colombian university in an experimental group and in a control group. To evaluate the effect of the pedagogical intervention, we will analyze the students' engagement level with the feedback, assess their perceptions about their experience and examine the academic performance of both groups in different tasks. The results show high commitment with feedback linked with practice, great satisfaction regarding the quality of this feedback, and outstanding grades deriving from the projects. This confirms the efficacy of feedback in the formative evaluation as a valuable alternative to summative evaluation which is predominant nowadays.

Keywords: *action-oriented approach, feedback, FLE, formative evaluation, project-based learning.*

Los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras son el resultado de una larga evolución pedagógica. Tras siglos de una metodología tradicional en la que la oralidad era limitada a la lectura en voz alta y la escritura a la traducción (Bertocchini y Costanzo, 2008), pasamos a enfoques recientes que favorecen la comunicación y la acción. En el año 2001, fue publicado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con el fin de brindar pautas estandarizadas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de

idiomas extranjeros. Entre las propuestas sobresalientes de esta obra, encontramos seis niveles de medición del dominio de lenguas extranjeras, así como la presentación por primera vez y de manera oficial del enfoque orientado a la acción para la enseñanza de idiomas. Hoy podemos percatarnos de que la inmensa mayoría de escuelas de lengua francesa han adoptado libros cimentados en este enfoque didáctico.

No obstante, desde mi experiencia como antiguo estudiante de francés y como docente y coordinador de la enseñanza de la lengua en varias instituciones tanto del Caribe colombiano como en Francia, he podido constatar que la enseñanza del francés en la instrucción y en la evaluación carecen tanto de los lineamientos prácticos del enfoque orientado a la acción como del aprendizaje basado en proyectos. Springer (2009) coincide con esta premisa e indica que la enseñanza se sigue preocupando firmemente por los contenidos de base y la evaluación no va más allá del aspecto lingüístico. De la misma manera, sostiene que términos clave del enfoque de la acción, como actuar y vivir conjuntamente, parecen estar todavía bastante distantes. Asimismo, Reinhardt (2009) sostiene que, aunque las ventajas de los proyectos son innegables, raramente se realizan en el plano real de la clase de francés y son muy pocos los que se llevan a cabo con éxito.

De igual manera, como diseñador curricular del nuevo programa de francés de una universidad privada en Colombia, considero pertinente la construcción de un programa basado en el enfoque orientado a la acción que fomente tareas con resultados auténticos e integre el aspecto cultural del universo francófono y el trabajo colaborativo, lo cual, en el creciente contexto de enseñanza en línea, puede ayudar a disminuir las brechas, como las que mostró el aislamiento en pandemia.

Otro factor que se encuentra igualmente desatendido es la retroalimentación ligada a la evaluación formativa, a menudo considerada como inútil y engorrosa (Veltchef, 2009). En nuestro contexto universitario, los resultados de la Evaluación Docente³ del segundo semestre de 2019 y del primer semestre de 2020, señalaron que uno de los criterios con notas más bajas en la evaluación de profesores de francés fue la retroalimentación a los estudiantes. Asimismo, diferentes entrevistas conducidas por la directora de un instituto de idiomas con estudiantes de diversas lenguas indicaron como mayor preocupación la falta de retroalimentación por parte del profesorado durante la enseñanza remota. Lo anterior dio lugar a cuestionamientos pedagógicos en los comités curriculares acerca de lo que es la retroalimentación, cómo la definen los estudiantes y qué técnicas son las más pertinentes para desarrollarla adecuadamente.

Considerando estos antecedentes, con este trabajo busco primeramente diseñar un programa basado en el enfoque orientado a la acción mediante el aprendizaje basado en proyectos. A lo largo de la aplicación de esta propuesta pedagógica, pretendo brindar a los estudiantes del grupo experimental oportunidades de práctica ligada a la retroalimentación formativa de los diversos proyectos y evaluar su efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para resumir, la pregunta-problema que se buscó responder fue *cómo influye la*

³ Encuesta institucional aplicada al final de cada período académico.

retroalimentación formativa ligada a proyectos en el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, así como en sus percepciones y en su progreso lingüístico. Se respondió a esta pregunta a través de una investigación cuasiexperimental comparando las experiencias de estudiantes universitarios de francés en un grupo de control y en un grupo experimental. Como objetivos específicos se plantean: determinar el compromiso de estudiantes frente a la práctica ligada a la retroalimentación formativa, en un grupo experimental y en un grupo de control; comparar sus percepciones del aprendizaje basado en proyectos y la retroalimentación formativa; y determinar y comparar el desempeño académico de los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental.

A continuación, se abordará el marco teórico, con los conceptos clave de este trabajo, así como estudios ligados a la temática de la presente investigación, como la retroalimentación y el enfoque ligado a la acción. Posteriormente, se detallará el método adoptado y se describirá la población, el diseño de la propuesta y las técnicas e instrumentos aplicados. Luego se mostrarán los resultados y, finalmente, su análisis en las etapas de conclusión y discusión.

Marco teórico

El presente estudio está enmarcado en la perspectiva de la didáctica de la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera. En este caso, el fenómeno que se explorará seguirá el modelo que de la teoría conduce a la investigación (*theory-then-research*), debido a que la teoría nos ayudará a comprobar e incluso a complementar la validez del fenómeno pedagógico. De esta manera, será posible ir de lo abstracto a la realidad por medio de ejercicios de control de datos (Ruiz, 1993). Referente a los términos clave en los que se basa esta experiencia, encontramos el aprendizaje, el enfoque orientado a la acción, la enseñanza basada en proyectos, la retroalimentación, la evaluación y sus tipos (formativa y sumativa) y el compromiso.

Primeramente, el aprendizaje, término que engloba al resto, supone un cambio que se origina en la experiencia personal y perdura en el tiempo, a través de eventos en la vida del aprendiz. Se pueden identificar dos teorías que ven el cambio reflejado en distintos aspectos. Para la primera teoría, el conductismo, el cambio se nota en conductas observables, mientras que la segunda corriente, el cognitivismo, sostiene que el cambio se refleja en los procesos de pensamiento o en las asociaciones mentales (Ormrod, 2005). En las últimas décadas, en el campo de las lenguas extranjeras, el aprendizaje se ha asociado principalmente a enfoques cognitivos, como el constructivismo, que señala que el aprendizaje se va dando por medio de la implicación progresiva del aprendiz en la construcción de nuevos significados basados en experiencias y conocimientos previos. Cuando se aprende un idioma extranjero, la motivación del estudiante fomenta el uso de estrategias de aprendizaje que generan la activación de los conocimientos previos sobre los cuales se van construyendo los nuevos saberes (Fernández, 2017).

Un enfoque en la enseñanza de idiomas extranjeros basado en el cognitivismo es el orientado a la acción. Este se distingue por la importancia otorgada a la interacción entre los aprendices para la creación de los nuevos saberes (socio constructivismo), así como por el énfasis en los puntos internos de referencia de los aprendices y en su conocimiento de la lengua materna para acceder al sentido de la lengua extranjera (constructivismo) (Bento, 2013). Este enfoque orientado a la acción fue presentado oficialmente en el año 2001 con el lanzamiento del MCER y constituye uno de los métodos más recientes y preconizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo se relaciona frecuentemente con el enfoque comunicativo, el cual lo precede en el tiempo, con bases metodológicas similares que los textos guía y los institutos de idiomas proclaman encarecidamente. Sin embargo, como se mencionó, considero que el enfoque centrado en la acción no ha sido aprovechado de manera apropiada por las instituciones que ofrecen cursos en francés.

En este proyecto, tuve como meta aplicar dicho enfoque orientado a la acción, dadas las ventajas que genera en el aprendizaje. Una de ellas es que representa una evolución con respecto al enfoque comunicativo, ya que los objetivos de comunicación, en vez de ser la meta final, pasan a figurar como el medio para lograr tareas más complejas basadas en la acción social (Puren, 2006). Este último término es clave para el entendimiento de este enfoque, ya que, como lo indica el MCER, los aprendices de la lengua son “miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 23).

Con el fin de potenciar el enfoque centrado en la acción, opté por la enseñanza basada en proyectos, que se adapta a sus principios, tal como lo sostienen Puren (2009) y Springer (2009). Los proyectos son una forma de pedagogía en la que los estudiantes se comprometen a elaborar sus saberes por medio de la programación y ejecución de tareas que desemboquen en un producto. Para la realización de estas tareas, pueden jugar un rol activo que varía según sus medios e intereses (Maga, 2005, en Reinhardt *et al.*, 2011). Para propiciar el éxito de los proyectos, estos deben ser motivantes y estar estrechamente ligados al currículo. Asimismo, es deber del docente programar momentos de control que permitan medir el progreso del proyecto (Reinhardt, 2009), lo cual nos conduce al concepto de la evaluación.

Para comprender los procesos de aprendizaje en cualquier currículo, es necesario evaluarlos. Según Brown (1989), la evaluación permite la mejora del currículo mediante la recolección y el análisis de toda información relevante, así como la valoración de las actitudes de los participantes en un contexto escolar determinado. A través de las últimas décadas, la evaluación ha sido examinada desde diversos enfoques, entre los cuales se resaltan el centrado en el producto y el centrado en el proceso. En el primero, se identifica el objeto de evaluación así como las variables, se precisan las instrucciones en términos observables y, finalmente, se analizan los resultados y la eficacia del currículo (Hammond, 1973). En el segundo, no solamente se evalúan los resultados finales, sino que se le da prioridad a la calidad de los procesos por medio de la evaluación formativa (Scriven, 1967), lo cual nos lleva al próximo término: la retroalimentación (*feedback*).

Según Ambrose *et al.* (2017), la retroalimentación se define como toda información que se le proporciona al aprendiz acerca de su conocimiento y desempeño, que puede guiar sus esfuerzos para alcanzar las metas de aprendizaje. Para que sea más efectiva, es esencial que en la retroalimentación el docente identifique puntos particulares que necesiten mejoría, en lugar de asignar una evaluación genérica de desempeño, como los son halagos o críticas desalentadoras. Es conveniente señalar que este tipo de retroalimentación, “que informa sobre el aprendizaje subsecuente de los estudiantes, a veces es llamada retroalimentación *formativa*. En contraste, la retroalimentación *sumativa* es aquella que hace un juicio o evaluación final de suficiencia, tales como las notas y puntos” (p. 158).

En este momento, conviene señalar la relación inevitable entre la retroalimentación y la evaluación *formativa*. El MCER, documento que presentó el enfoque orientado a la acción, define la evaluación *formativa* como el medio para tener información sobre el alcance del aprendizaje, con sus puntos débiles y fuertes, que el docente puede introducir en la retroalimentación efectiva que proporciona a sus estudiantes. Hemos visto de esta manera cómo la evaluación *formativa* y la retroalimentación *formativa* son casi sinónimos. Para que este tipo de evaluación funcione, debe haber retroalimentación que cumpla con los siguientes pasos: el estudiante debe estar atento y acostumbrado a ella y dispuesto a recibirla, organizarla e interpretarla. Finalmente, debe “integrar la información”, es decir, requiere “tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 186).

Este último punto nos permite inferir que es fundamental que la retroalimentación se combine con la práctica, para que sea eficaz (Ambrose *et al.*, 2017). Para una práctica exitosa, en primer lugar se deben establecer metas específicas articuladas con claridad que lleven a los estudiantes a invertir más tiempo en las áreas enfocadas. En segundo lugar, es fundamental que las prácticas supongan un nivel apropiado de desafío, que no sea ni muy fácil ni muy difícil. En tercer y último lugar, es importante no subestimar la cantidad de práctica, es decir, que “se requiere mucho más que un intento para aprender algo nuevo, especialmente si la meta es que ese conocimiento sea retenido a largo tiempo y transferido a nuevos contextos” (p. 154).

Finalmente, se abordará el concepto del compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, el cual se encuentra más fácilmente en la literatura como *student engagement*. Este término ha sido definido en la investigación a partir de similitudes y discrepancias y, por ende, mediante declaraciones poco claras. Por ejemplo, el compromiso ha sido asociado a la participación, a la motivación, al rendimiento estudiantil y a la interacción con otros estudiantes y con los docentes (Graham *et al.*, 2015). Nos interesamos en la definición de Col y Chan, para quienes el compromiso se asocia al “grado de implicación de los estudiantes y de participación activa en las actividades de aprendizaje” (1994, p. 259), lo cual se puede notar en clase por medio del número de tareas completadas, la colaboración entre estudiantes, la participación, entre otros aspectos. Para los propósitos de este proyecto, se examinó la dimensión conductual del compromiso (relacionada con conductas

positivas, implicación en el aprendizaje y participación en actividades escolares), dado que una creciente cantidad de investigaciones muestra una correlación positiva entre el compromiso conductual y los logros académicos (Blumenfeld *et al.*, 2004).

Ahora resulta provechoso explorar varios estudios y debates ligados a la evaluación formativa en los contextos generales educativos y del francés como lengua extranjera. Martínez (2009) menciona que las pruebas sumativas de gran escala han sido criticadas desde su inicio y, no obstante, han sido privilegiadas, restándoles valor a las evaluaciones formativas. Entre las críticas que menciona, encontramos que este tipo de pruebas sumativas evalúa únicamente hechos aislados y deja a un lado la capacidad de razonamiento. Otras críticas resaltan la gran necesidad de considerar las evaluaciones como un proceso integral de la enseñanza y no como un elemento aislado. Martínez incluso señala que la distinción conceptual entre la evaluación sumativa y la formativa es relativamente reciente.

En el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera, Boissard (2016) señala que los docentes tienden a considerar la evaluación como naturalmente sumativa, de manera que penaliza y desalienta, en vez de verla como una herramienta de progresión para una formación eficaz. Añade que incluso las instituciones de lengua y los textos guía proponen principalmente evaluaciones sumativas. Por consiguiente, recomienda vivamente integrar la evaluación en un proceso benéfico y formador para los estudiantes. Boissard confirma que en la evaluación formativa es esencial informar a los estudiantes sobre su grado de desempeño en lo que se refiere a los objetivos de clase y que se impliquen acciones correctivas por parte de los docentes y estudiantes. No obstante, menciona varias técnicas de retroalimentación formativa que se deben evitar. Por ejemplo, cuando el profesor realiza retroalimentaciones formativas globales que no toman en cuenta la heterogeneidad de las competencias individuales. Como solución, propone la realización de evaluaciones formativas individuales para lograr retroalimentaciones más objetivas.

Veltchef (2009) concuerda con Boissard en que los profesores no se sienten cómodos con el tema de la evaluación y se pregunta si el hecho de que las instituciones se rijan tanto por las evaluaciones certificativas genera que los docentes no tengan más opción que realizar evaluaciones sumativas. Sostiene que la evaluación formativa por medio de las tareas del enfoque orientado a la acción es una técnica evaluativa claramente motivante para los estudiantes.

Como prueba de la motivación real de los estudiantes por las evaluaciones formativas a través de tareas, Veltchef muestra los resultados de una investigación-acción llevada a cabo en el Instituto de la Comunicación y de las Nuevas Tecnologías de Poitiers, Francia. En ella, los estudiantes del instituto debieron formar grupos pequeños para empalmar varias tareas de elaboración de un libreto con una misión a cumplir. Entre los testimonios, encontramos: “me pareció muy enriquecedora esta nueva forma de evaluación que nos cambia de continuos tests de gramática y de expresión que sufrimos desde el colegio” y “tomé esta evaluación como un juego: todo era el resultado de la continuidad del ejercicio, por lo que no tuve ninguna molestia en expresarme por escrito ni oralmente” (2019, p. 140).

En definitiva, hemos podido notar cómo el aprendizaje basado en proyectos se adapta claramente al enfoque orientado a la acción, en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Igualmente vimos cómo la evaluación con retroalimentación formativa y los momentos de práctica asociados son ideales para valorar de una manera más personalizada y eficaz los avances de los alumnos, contrariamente a las evaluaciones sumativas, que en general solamente brindan una nota.

Método⁴

La intervención pedagógica con investigación de aula fue llevada a cabo en dos grupos de segundo semestre de Francés de un pregrado en lenguas y cultura de una universidad privada colombiana, a lo largo del segundo semestre del año 2020. En ambos grupos se aplicó el enfoque orientado a la acción por medio de proyectos; sin embargo, en el grupo experimental se llevó a cabo un tratamiento experimental por medio de técnicas de retroalimentación con oportunidades de práctica a través de autocorrecciones guiadas, lo cual no fue el caso del grupo de control. El grupo experimental estuvo compuesto por 20 estudiantes de 16 a 20 años, siendo 18 la edad más común. Por su lado, el grupo de control estuvo conformado por 13 estudiantes de 16 a 22 años, siendo igualmente 18 la edad más común. En total, participaron en el presente estudio 33 estudiantes, 28 mujeres y 5 hombres.

El diseño de esta investigación es cuasi experimental, por diferentes motivos. En primer lugar, se siguieron los lineamientos de los experimentos donde se manipula al menos una variable independiente cuyo efecto se observa en variables dependientes, tanto en un grupo experimental como en un grupo de control. En este caso, la variable independiente hace referencia al tratamiento experimental de la retroalimentación, y las variables dependientes remiten al grado de compromiso de los educandos, a su percepción sobre la experiencia y a su desempeño académico. En segundo lugar, los participantes no fueron asignados al azar ni fueron emparejados (Baptista, 2014). En función de los lineamientos de la universidad, los estudiantes tienen el derecho de matricularse en el grupo de su preferencia, teniendo en cuenta los horarios y sus disponibilidades. De esta manera, los grupos fueron conformados antes del experimento. Cabe recalcar que el investigador no escogió a los participantes de forma deliberada.

En cuanto a la intervención pedagógica, parte de la innovación radica en que los proyectos propuestos correspondieron realmente al enfoque basado en la acción. En el enfoque comunicativo, la meta final son generalmente tareas de carácter ficticio en las que los estudiantes hacen parte del juego de usar la lengua extranjera en el marco de simulaciones. Por su parte, las tareas finales del enfoque orientado a la acción son más complejas, ya que involucran a los alumnos en situaciones comunicativas reales, pertinentes y factibles que necesitan una planificación y cuyos resultados son identificables.

⁴ Se ha cumplido con los estándares éticos de APA en cuanto al tratamiento de datos.

Otra característica de este último enfoque es que no hay una única respuesta y, por el contrario, diferentes realizaciones son posibles (Springer, 2009).

Teniendo en cuenta que el semestre tuvo lugar a distancia, a causa de la pandemia del covid-19, se sacó provecho de la tecnología para propiciar el aprendizaje basado en proyectos. Según Darling *et al.*, investigaciones confirman que el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de la tecnología es mayor cuando los mismos estudiantes son quienes crean contenido, en vez de ser actores pasivos de *input* tecnológico elaborado por alguien más. Igualmente, conforme a otras investigaciones, “los estudiantes demuestran mayor compromiso, autoeficacia, actitudes frente a la escuela y desarrollo de competencias cuando están comprometidos con proyectos de creación de contenidos” (2014, p. 9). De esta manera, la gran mayoría de los proyectos solicitados a los estudiantes de ambos grupos consistieron en videos publicados en páginas web de su propia creación. En la Tabla 1 se encuentran los nombres de los productos. Únicamente se consideró como tarea la producción escrita individual (trabajo 2 de la Tabla 1), al ser menos exigente en preparación y ejecución.

Tabla 1
Lista de proyectos y tareas

Número	Nombre del trabajo
1.	Proponer un recorrido de visita en una ciudad francófona para diferentes tipos de viajero (video).
2.	Participar en el foro de la clase para presentar su recorrido de viaje ideal (después de la visualización de los videos).
3.	Informar sobre el clima de su ciudad francófona y dar consejos de vestimenta adaptada (video).
4.	Presentar una receta de cocina francófona (video).
5.	Publicar un testimonio de vacaciones en el foro de la clase (video).

Fuente: elaboración propia.

A cada semestre de francés está asignada una temática en particular, siendo Mapamundi la del segundo semestre, lo cual implicó que los temas abordados estuvieran asociados con el descubrimiento turístico, geográfico y cultural de los países francófonos. Los mismos estudiantes crearon grupos de base de dos a tres miembros para la realización de la gran mayoría de los proyectos. Este tipo de grupo tiene como particularidad su funcionamiento a largo plazo, en este caso, durante todo el periodo académico, con miembros permanentes que se brindan apoyo para un buen desempeño académico (Johnson *et al.*, 1991). Según Smith (1996), los grupos básicos pequeños de dos a tres estudiantes son

preferibles, con el fin de maximizar la participación. Igualmente, los grupos pequeños pueden programar encuentros con mayor facilidad.

Cada uno de los productos que resultaron de los proyectos fueron públicos, por lo tanto, los estudiantes pudieron tener acceso al trabajo de sus compañeros. Cabe resaltar que ciertos autores, como Christin (1997, en Hamez, 2012), sostienen que los proyectos deben conducir a su socialización, lo que no era el caso anteriormente con las situaciones de comunicación simuladas del enfoque comunicativo. De hecho, Bracke (2001) indica que los proyectos deben provocar una realización concreta con utilidad social auténtica. Esto permitió que varias de las tareas consistieran en explorar los trabajos de sus compañeros y en comentarlos, con el propósito de trabajar otros resultados de aprendizaje. De esta manera se pudo construir conjuntamente el conocimiento, puesto que los trabajos de los estudiantes lograron contribuir al aprendizaje de los otros, lo cual es uno de los puntos fuertes del enfoque orientado a la acción.

Con respecto al proceso de ejecución, al grupo experimental se le solicitó un borrador de cada trabajo con el fin de darle retroalimentación formativa que resaltara los puntos fuertes y débiles, con oportunidades de práctica por medio de autocorrecciones guiadas. En contraste, en el grupo de control no se exigió la presentación de borradores, por lo que la retroalimentación formativa con oportunidades de práctica fue brindada después de la entrega de una única versión de cada producto. Para las actividades de autocorrección guiada, el docente señaló los aspectos lexicales, gramaticales y fonéticos más importantes a ser corregidos, así como información sobre la calidad y adaptación del contenido. A partir de esta información, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar correcciones para mejorar el trabajo, sin que esto fuera obligatorio.

Habiendo propuesto la intervención pedagógica, se recurrió al análisis de contenido con el fin de identificar y examinar datos cuantitativos, con sus respectivas medias aritméticas, relacionados con el compromiso de los estudiantes de ambos grupos con la realización de las actividades de práctica. Se tomará la dimensión conductual del compromiso estudiantil al examinar el grado de terminación de las tareas (Yang, 2011) y la puntualidad (Willms, 2003). De esta manera, se observará la realización de las actividades de práctica proporcionadas en la retroalimentación formativa. En el caso del grupo experimental, luego de la entrega del borrador, y en el del grupo de control, después de la entrega de la versión única de cada tarea. En lo concerniente a la intervención experimental, a los grupos de base se les solicitó el envío del borrador del guion de lo que cada grupo iba a presentar en cada video o producción escrita. Estos borradores debían realizarse por medio de Google Docs, por un lado, para fomentar el trabajo colaborativo y en tiempo real (en el caso del guion para los videos) y, por otro, para facilitar el acceso a y el uso de la retroalimentación brindada por el docente. Igualmente se presentarán análisis cuantitativos que reflejen la puntualidad de los estudiantes con la entrega de estos borradores.

Para llegar a los datos de entrega de borradores y del número de borradores corregidos, se tomaron en cuenta los aportes individuales de cada miembro del grupo en los documentos de Google Docs. Cabe resaltar que gracias a esta página web, se pueden

consultar las modificaciones de cada editor, así como las fechas en las que estas fueron efectuadas.

En la siguiente captura de pantalla (Figura 1) se puede observar un ejemplo de retroalimentación en el marco del tercer proyecto, titulado “Informar sobre el clima de su ciudad francófona y dar consejos de vestimenta adaptada”. Se puede observar cómo, en primera instancia, se ofrece un comentario positivo, en el cual se resaltan los puntos fuertes del trabajo. Luego, empleando un color distinto (en este caso, el rojo), se señalan los errores gramaticales relacionados con los temas trabajados recientemente, tales como los artículos partitivos e indefinidos y la concordancia de los adjetivos en género y número. Este proceso de retroalimentación, que comienza en lo positivo y termina en lo negativo, se empleó en la totalidad de proyectos y ha sido adoptado por investigadores como Pavón (2019). Para este proyecto, se les solicitó asimismo a los estudiantes la grabación y el posterior envío de la parte oral. A partir de este audio, en el borrador se resaltaron en azul ciertas palabras cuya pronunciación estaba errada y que podían corregir por medio de una página web de fonética, con la cual los estudiantes ya habían tenido experiencia.

En este ejemplo, se pudo evidenciar cómo se les brinda la oportunidad a los estudiantes de autocorregirse por medio de los comentarios (retroalimentación formativa) del docente, en aspectos como la gramática y la fonética. De esta manera, se evitan prácticas pedagógicas a las cuales los docentes recurren frecuentemente, como no brindar ningún tipo de retroalimentación o brindar retroalimentación por medio de correcciones ya realizadas por el docente.

Como siguiente instrumento de recolección de datos, contamos con la aplicación de una encuesta para descubrir las percepciones de los estudiantes en cuanto a su experiencia con la retroalimentación formativa y con los proyectos. En términos generales, la percepción comprende dos etapas: se empieza con la entrada de información tomada del ambiente para luego formar abstracciones, como juicios, categorías y conceptos (Oviedo, 2004). Según Roca (1991), uno de los sentidos más relevantes de este concepto está ligado a la psicología social y a la valoración que una persona hace de una situación social en particular y de su papel en ella. De esta forma, se optó por encuestas gracias, por ser instrumentos que precisamente ayudan a descubrir las percepciones de las personas, lo cual ha contribuido enormemente a la psicología social (Grasso, 2006). La encuesta aplicada interrogó por la satisfacción de los estudiantes sobre su experiencia en el aprendizaje basado en proyectos, la eficacia de la retroalimentación, sus preferencias por las modalidades de retroalimentación, así como sobre sus posibles sugerencias.

La información fue recogida mediante preguntas abiertas y cerradas. Para las preguntas cerradas, se recurrió a la escala de Likert, siendo 1 totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho. Para las preguntas abiertas, se clasificaron las respuestas en temas según sus similitudes (análisis de contenido). Esta encuesta confidencial se elaboró y se aplicó en línea por medio de Google Forms, justo después de la entrega del último proyecto del curso, durante una clase sincrónica, lo anterior con el fin de asegurarme de disponer de

un máximo de estudiantes para responderla. A los estudiantes ausentes a esa clase se les envió la encuesta por correo electrónico.

Figura 1

Ejemplo de retroalimentación

Très bon travail ! Vous respectez la consigne : vous décrivez les saisons avec le lexique de la météo et vous utilisez correctement les adjectifs démonstratifs.

Je vous invite à corriger les parties en rouge :

Rebonjour! Ici [redacted] et [redacted]. Dans cette vidéo nous allons parler de la météo à Dakar et des vêtements adaptés pour visiter cette ville.

La météo du Dakar est tropical et il a deux saisons uniquement: l'été et l'hiver. La première saison se déroule de novembre à mai, il y a du soleil et quelques nuages. À cette époque de l'année, il fait 25 degrés. La deuxième saison se déroule de juin à octobre. Il pleut beaucoup en août, mais peu en juin. Parfois, il y a ____ (il manque un article partitif) brouillard. Cependant, dans ces mois, la température est de 30 degrés environ. Il fait très chaud, non?

En été, nous recommandons aux femmes de porter des robes du wax qui sont traditionnels à Dakar ou ces robes ordinaire et ces sandales. Pour les hommes, tu peux porter un tunica ou un boudou si tu veux mets (passer à l'infinitif) quelque chose traditionnel, ou tu peux porter ces shorts, ce t-shirt, ce (faire l'accord en nombre) sandales et cette casquette.

De juin à octobre qui est l'hiver, vous pouvez porter ce pull ou un blouson, ce pantalon, ces tennis et cette parapluie parce qu'il pleut beaucoup ces jours.

En outre, il y a ____ (il manque un article indéfini) vêtements que vous pouvez porter toutes (passer au masculin parce que mois est masculin) les mois comme ces lunettes de soleil ou ce chapeau.

Fuente: tomado de los trabajos de los estudiantes.

Finalmente, con el fin de determinar y comparar el progreso de ambos grupos, fueron diseñadas y empleadas diferentes rúbricas de evaluación para medir la calidad de las pruebas relacionadas con los proyectos. Primeramente, se tuvo en cuenta la competencia comunicativa a través de la evaluación de la competencia lingüística y pragmática. Se seleccionaron estos criterios, puesto que se asocian al enfoque orientado a la acción sugerido por el MCER. Además, los exámenes certificativos internacionales, como el Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELFF), toman en consideración tales criterios en sus rúbricas. Se dejó al margen la competencia sociolingüística dado que no representaba un componente significativo, de esta manera se otorgó la prioridad a las competencias más presentes para la creación de rúbricas más concisas y claras para los estudiantes.

En relación con la competencia lingüística, fueron tenidas en cuenta las destrezas morfosintácticas y fonéticas del nivel A2.1 del curso. La competencia morfosintáctica hizo referencia al uso de frases y estructuras simples adaptadas al nivel cuyo sentido fuera claro a pesar de la presencia sistemática de errores elementales. Algunos de los objetivos

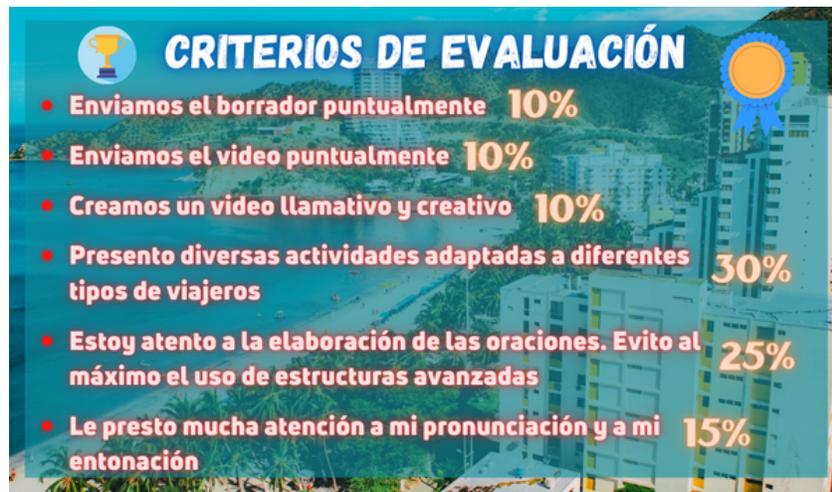
gramaticales clave fueron el imperativo, el futuro próximo, el pasado compuesto y la concordancia en género y número, correspondientes al nivel A2 (ACPLS/CASLT, 2015). Referente a la competencia fonética, se esperó que la pronunciación fuera generalmente bastante comprensible y clara, aunque resultara evidente la presencia de un acento extranjero. Por su lado, la competencia pragmática estuvo relacionada al uso de mensajes para realizar funciones comunicativas y a su organización (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Se tuvieron en cuenta dos criterios adicionales: la puntualidad y la creatividad. El primero se agregó con el fin de motivar a los estudiantes a entregar los trabajos a tiempo y así fortalecer su compromiso con la materia. Igualmente, la puntualidad contribuyó a brindarle al docente el tiempo necesario para efectuar y entregar la retroalimentación anticipadamente, es decir, la retroalimentación de los borradores. Por otro lado, se incluyó el criterio de la creatividad para que los trabajos, en su mayoría videos, fueran más llamativos, lo cual podía motivar a los estudiantes durante las tareas que implicaban la visualización de los videos de los otros para lograr un objetivo concreto. Además, se les indicó a los educandos que los mejores trabajos, tanto en competencia comunicativa como en creatividad, podían publicarse en la red social de francés de la carrera. No obstante, al no ser descriptores relacionados con la lengua, la puntualidad y la creatividad no se tendrán en cuenta en el análisis de los resultados resultantes de las rúbricas. Cabe resaltar que el criterio de la puntualidad sí constituye un objeto de análisis en la presente investigación, en la sección del compromiso de los estudiantes.

En lo relacionado con la distribución de porcentajes de los criterios de evaluación, cada uno tuvo un valor diferente, establecido a partir de las rúbricas de los exámenes certificativos internacionales del DELF. De esta manera, las competencias lingüísticas representaron un valor máximo de 45% del total, siendo la habilidad gramatical la más importante de esta competencia. Por su parte, la competencia pragmática fue la que tuvo el valor más elevado de todas. Las rúbricas se presentaron de dos formas: la primera de una manera visualmente atractiva, para llamar la atención de los estudiantes respecto de los criterios y sus porcentajes (Figura 2). La segunda se dio de forma más interna, en la plataforma digital de la universidad, que permite la creación y el uso de rúbricas para la evaluación e incluye los diversos niveles de puntuación (Tabla 2). Las rúbricas fueron presentadas en francés a los estudiantes, pero se traducen al español en la Figura 2 y la Tabla 2. El proyecto asociado a los ejemplos de rúbrica es el de “Proponer un recorrido de visita en una ciudad francófona para diferentes tipos de viajeros” (primer proyecto). Como se puede observar, los tres primeros criterios (puntualidad y creatividad) se evalúan grupalmente, mientras que los tres últimos (competencias pragmática, gramatical y fonética) son de carácter individual.

Figura 2

Ejemplo de primera forma de presentación de una rúbrica



Fuente: elaboración propia por medio de Canva.

Tabla 2

Ejemplo de segunda forma de presentación de una rúbrica

Criteria	Excelente	Muy bien	Bien	Débil	Insuficiente	No realizado	Puntuación del criterio
Enviamos el borrador puntualmente	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Enviamos el video puntualmente	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Creamos un video llamativo y creativo	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Presento diversas actividades adaptadas a diferentes tipos de viajeros	1.5 puntos	1.2 puntos	0.9 puntos	0.6 puntos	0.3 puntos	0 puntos	/1.5
Estoy atento a la elaboración de las oraciones (conjugaciones, concordancias...). Evito al máximo el uso de estructuras avanzadas que no hemos visto	1.25 puntos	1 punto	0.75 puntos	0.5 puntos	0.25 puntos	0 puntos	/1.25
Le presto mucha atención a mi pronunciación y a mi entonación	0.75 puntos	0.6 puntos	0.45 puntos	0.3 puntos	0.15 puntos	0 puntos	/0.75

Fuente: elaboración propia por medio de la plataforma digital institucional.

Resultados

A lo largo del semestre, se pudo recolectar información para dar cuenta del impacto de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se detalló en la sección de método, estos datos fueron recogidos a través de la interacción de los estudiantes con la retroalimentación, la puntualidad en la entrega de los trabajos, así como mediante una encuesta y el desempeño académico de los educandos. A continuación se presentarán datos

cuantitativos del compromiso de ambos grupos con las actividades de práctica de las retroalimentaciones.

La segunda columna de la Tabla 3 muestra que el grupo experimental tuvo un alto compromiso con la entrega de los borradores, puesto que la gran mayoría de estudiantes (el 92%) presentó las primeras versiones de los trabajos. La tercera columna presenta el porcentaje de estudiantes de este mismo grupo que entregaron puntualmente los borradores. Como impuntual se entienden los borradores presentados fuera de los plazos y los no entregados. De esta manera, se pueden observar datos positivos, ya que el 90% de los estudiantes subieron a la plataforma virtual los borradores dentro de las fechas estipuladas. La cuarta columna presenta el compromiso de los estudiantes con la realización de actividades de autocorrección guiada de los borradores a partir de la retroalimentación brindada. En este caso, notamos un porcentaje más alto que los anteriores, puesto que el 95% de los borradores entregados fueron corregidos por los mismos estudiantes para la presentación de una versión final más óptima.

Con respecto al grupo de control, los resultados indican un compromiso muy bajo por parte de este grupo, dado que en promedio solamente el 8% (un estudiante de 13) realizó las correcciones. Cabe destacar que la retroalimentación del grupo de control fue brindada después de la única entrega de cada producto, puesto que en este grupo no se solicitaron borradores.

Con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes acerca de su experiencia, se aplicó una encuesta sobre los aspectos esenciales de la intervención. En total, 19 de 20 estudiantes (95%) del grupo experimental y 11 de 13 (85%) del grupo de control respondieron la encuesta.

Tabla 3

Compromiso del estudiante con la entrega de borradores del grupo experimental

Producto	Entrega de borradores	Entrega puntual de borradores	Borradores corregidos
1. Recorrido de visita (grupal)	100% (20/20)	100% (20/20)	95% (19/20)
2. Recorrido de viaje ideal (individual)	85% (17/20)	75% (15/20)	100% (17/17)
3. Clima y ropa (grupal)	90% (18/20)	90% (18/20)	100% (18/18)
4. Receta francófona (grupal)	100% (20/20)	100% (20/20)	100% (20/20)
5. Vacaciones	85% (17/20)	85% (17/20)	82% (14/17)

memorables
(individual)

Promedio	92%	90%	95%
----------	-----	-----	-----

Fuente: elaboración propia.

La primera pregunta tuvo como objetivo identificar la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje basado en proyectos. Tomando en cuenta las respuestas de ambos grupos, el nivel de satisfacción fue de un 97%, donde 29 de 30 estudiantes marcaron entre 4 y 5. La satisfacción en el grupo experimental fue del 100%, mientras que el grupo de control mostró una satisfacción del 91%, pues solo un estudiante expresó una disposición neutral.

Referente al plan de retroalimentación, la primera pregunta dirigida al grupo experimental fue: “Durante el semestre, el docente les pidió borradores a los cuales les hacía retroalimentación antes de la entrega de la versión final de los proyectos. ¿Qué tan eficaz te pareció esta metodología para el aprendizaje?”. Las respuestas señalan que los estudiantes estuvieron completamente satisfechos, ya que la totalidad escogió el número 5, de máximo nivel de satisfacción. Los resultados de la Evaluación Docente confirman estos resultados, puesto que en el ítem “El profesor proporciona retroalimentación de las evaluaciones y tareas asignadas para mejorar el desempeño de los estudiantes”, la nota fue de 4,9/5. Como comparación, al grupo de control se le hizo una pregunta similar: “¿Qué tan satisfecho estás con la retroalimentación brindada por el docente en el marco de los proyectos?”. En esta pregunta, los estudiantes se mostraron igualmente muy satisfechos: el 73% escogió una satisfacción de 5 y el 27% una satisfacción de 4.

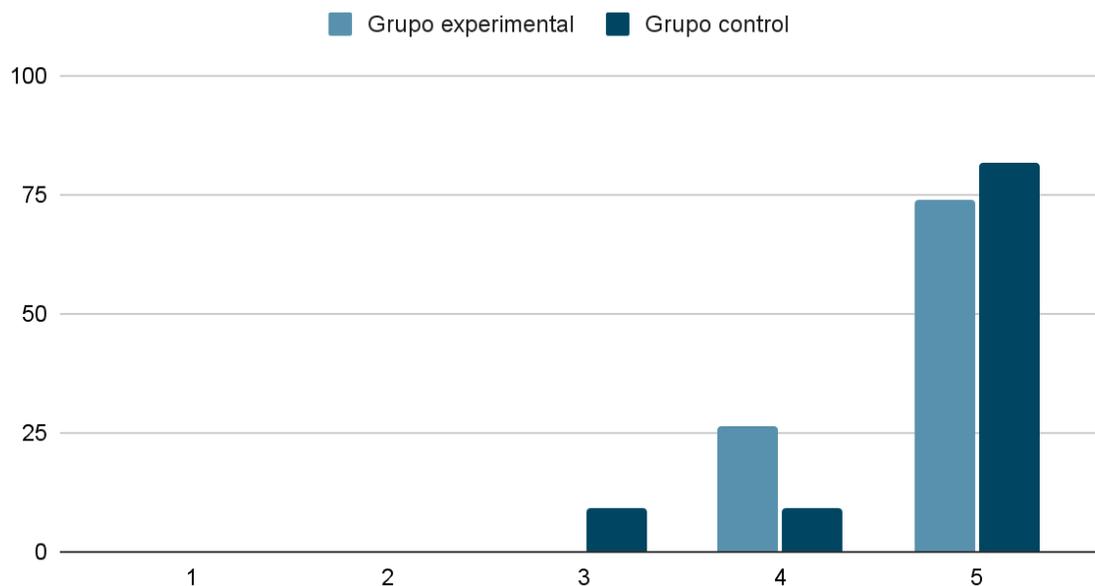
Luego, por medio de una pregunta abierta se solicitó a los miembros del grupo experimental que justificaran su respuesta acerca de la eficacia de la metodología: borrador, corrección, versión final. Las respuestas muestran que este proceder pedagógico les permitió aprender de sus errores (11 menciones en los comentarios), aumentar la calidad del trabajo para una mejor versión final (7 menciones), mejorar la pronunciación (2 menciones), el idioma en general (2 menciones), la nota (2 menciones) y la comprensión y producción escrita (1 mención).

Igualmente, se les interrogó a ambos grupos por la modalidad de retroalimentación preferida, a través de la pregunta: “de las siguientes opciones, ¿qué tipo de retroalimentación te parece más eficaz para el aprendizaje?”. La primera opción fue “una retroalimentación con los errores ya corregidos” y la segunda “una retroalimentación que me permita corregir mis propios errores de manera guiada”. Como se observa en la Figura 3, los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes del grupo experimental (79%) escogió la opción de la autocorrección guiada de errores, mientras que solamente el 21% escogió la opción de los errores ya corregidos. En el caso del grupo de control, los porcentajes reflejaron una percepción bastante distinta, dado que más de la mitad de los

estudiantes (54,5%) optó por las correcciones presentadas por el docente, mientras que el 45,5% escogió la segunda opción de autocorrección.

Figura 3

Nivel de satisfacción con los proyectos, tanto del grupo experimental como del grupo de control



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mediante una pregunta abierta se le solicitó a cada grupo su punto de vista referente a sus preferencias de retroalimentación, así como sugerencias al docente para la retroalimentación ligada a los proyectos. Con respecto a las *preferencias*, la totalidad de las respuestas del grupo experimental evidencian de nuevo la satisfacción con la metodología adoptada, en comentarios como: “considero que, tal y como se venía haciendo en este semestre, está perfecto, es un método muy útil para aprender. No tengo sugerencias adicionales, siga así”; “yo prefiero la retroalimentación que me permite evidenciar y corregir mis errores para no volver a cometerlos”; “el método utilizado hasta ahora me parece bastante eficiente”; “por el momento ninguna [sugerencia], ya que los medios de atención por parte del docente son más que suficientes para la clara comprensión de los temas tratados en clase”; “me parece que la retroalimentación que brinda es excelente”.

En cuanto a las *sugerencias*, en las 19 respuestas hubo solo dos: “retroalimentación con los errores cometidos en general por todos”; “retroalimentación escrita para gramática y en vídeo la fonética”. La primera podría hacer referencia a una retroalimentación global que trate los errores más frecuentes del grupo y la segunda está ligada al uso de videos para retroalimentar la fonética.

De igual manera, el grupo de control se mostró satisfecho con la retroalimentación brindada tras la única entrega de cada producto, con comentarios como: “me parece que las retroalimentaciones brindadas para cada uno de los trabajos fueron de mucha utilidad; me

gustaría que continuasen siendo así”; “me parece excelente el tipo de retroalimentación que hace, es uno de los pocos”. Sin embargo, presentaron más sugerencias, a pesar de ser un grupo con menos participantes: “me parece que la retroalimentación implementada hasta ahora está muy bien. Tal vez se podría agregar una antes de la entrega final del proyecto”; “un audio con mis errores”; “me gusta que nos corrija los errores. Pero me gustaría saber también los aspectos buenos en los que destaqué”; “no sé, aunque personalmente me gustan las retroalimentaciones colectivas”. Las primeras tres sugerencias señalan técnicas de retroalimentación aplicadas en el grupo experimental. La primera hace referencia a la entrega de borradores, lo cual fue el núcleo del tratamiento experimental en el otro grupo; la segunda menciona el uso de audios para indicar errores, lo cual se empleó en la mayoría de las ocasiones en el grupo experimental para retroalimentar en fonética, y la tercera señala la retroalimentación de puntos positivos, que siempre fueron parte de la estructura de la retroalimentación en la intervención experimental, como fue indicado con anterioridad.

En relación con las notas resultantes de las pruebas, la Tabla 4 presenta los promedios finales en los componentes pragmático, gramatical y fonético, teniendo en cuenta cada uno de los proyectos, los cuales muestran resultados positivos en ambos grupos. Sin embargo, en cada uno de los criterios, el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el de control. Con el fin de entender mejor los resultados, se realizó 1 equivalencia sobre 5 a partir del número original de puntos, que varía según el criterio. Para el cálculo de estos promedios, en el grupo experimental se tuvieron en cuenta los productos que contaron con borradores corregidos y en el grupo de control los trabajos entregados.

Tabla 4
Notas finales de cada prueba

Prueba	Grupo experimental	Grupo control
Componente pragmático	4,98	4,79
Componente gramatical	4,9	4,54
Componente fonético	4,67	4,49
Promedio	4,79	4,5

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados anteriores configuran los siguientes hallazgos. En primer lugar, en relación con el compromiso conductual de los estudiantes con la práctica ligada a la retroalimentación formativa, podemos señalar que están más motivados a utilizar la retroalimentación de forma activa cuando lo consideran necesario para alcanzar sus metas y cuando hay consecuencias implicadas en el uso o desuso de la retroalimentación. Como evidencia, en los resultados encontramos las declaraciones de los participantes del grupo experimental sobre las diversas ventajas de la retroalimentación anticipada, principalmente

el aprendizaje basado en los errores y la mejora de la calidad del trabajo que resultaron en notas sobresalientes. En otras palabras, la gran mayoría realizó las correcciones solicitadas en la retroalimentación probablemente porque les ayudaría a lograr una competencia comunicativa superior reflejada en una mejor calificación en la versión final (consecuencias positivas de la retroalimentación). En este orden de ideas, se puede deducir que las correcciones en el grupo de control fueron muy bajas, puesto que no hubo consecuencia alguna en términos de nota o de resultados en el uso o desuso de la retroalimentación.

Este primer punto es fundamental, ya que pudimos descubrir que los estudiantes mantienen una pobre interacción con las oportunidades de práctica proporcionadas en la retroalimentación final, en este caso, del grupo de control. Esto se pudo observar en el pobre porcentaje de estudiantes de este grupo (8%) que interactuaron con la retroalimentación. De esta manera, se pone en perspectiva los esfuerzos de los docentes que optan por esa técnica de retroalimentación, toda vez que observamos que los estudiantes no les sacan provecho a estas oportunidades de mejora cuando se les brinda una sola retroalimentación final. Por consiguiente, resulta conveniente presentar borradores a los cuales se les dé retroalimentación que los estudiantes deban utilizar por medio de actividades de práctica con el fin de lograr un verdadero impacto en el aprendizaje.

Igualmente, hubo gran puntualidad en el envío de los borradores, que se valoró por medio de la rúbrica de evaluación, puesto que la entrega puntual de las primeras versiones representó el 10% de la nota final de cada proyecto. Por tal motivo, se aconseja el uso de rúbricas analíticas de evaluación en las que la puntualidad sea un criterio, sabiendo ya que ello puede incrementar el compromiso conductual de los estudiantes en lo referente a la entrega de los borradores y de las versiones finales en las fechas estipuladas.

De la misma manera, los estudiantes del grupo experimental se mostraron muy conformes con la metodología de retroalimentación formativa, que los ayudó a lograr excelentes resultados en cada una de las asignaciones. Sus percepciones nos ayudan a confirmar la eficacia del estímulo experimental, mientras que los resultados de la encuesta evidencian que la mayor parte de este grupo prefirió la actividad de autocorrecciones guiadas frente a la posible entrega de correcciones ya realizadas por el docente. Podemos entonces constatar que, aunque esta estrategia de remediación implique más esfuerzo por parte de los estudiantes, fue bastante apreciada, debido a sus grandes ventajas, que inciden favorablemente en el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, el grupo control, al no haber recibido el tratamiento experimental, no tuvo la oportunidad de ver los beneficios de la práctica ligada a la retroalimentación y, por ende, la mayoría optó por una retroalimentación con correcciones ya efectuadas por el instructor, sin actividades de autocorrección guiada.

Además, las percepciones de los estudiantes de ambos grupos confirman su gran satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos, por lo que podemos destacar el óptimo desarrollo del trabajo colaborativo en el aprendizaje en línea. En un principio, el aislamiento causado por la emergencia sanitaria del covid-19 acarreó dificultades en el desarrollo de la interacción entre estudiantes, lo cual es claramente un aspecto primordial

en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por lo tanto, la pedagogía basada en proyectos podría ser motivante para desarrollar el trabajo colaborativo, que en el caso de este proyecto brindó resultados académicos óptimos y alta satisfacción por parte de los educandos.

En términos generales, un punto muy positivo que facilitó la experiencia fue la colaboración de los estudiantes de ambos grupos a lo largo de todo el proceso, quienes se mostraron muy participativos y agradecidos con la calidad del programa de francés en su aprendizaje. Me sorprendió su motivación y seriedad con su proceso académico, más teniendo en cuenta que el curso de francés no tiene créditos en ninguna de las carreras, lo cual implica que la nota final de la materia no afecta su promedio. Por ende, tiende ser un reto extra el hecho de compenetrarlos con el curso, lo que en este caso se logró con éxito.

Respecto de los resultados académicos, pudimos observar notas positivas en ambos grupos. Como se mencionó previamente, el grupo experimental obtuvo resultados superiores: 4,79 frente a un 4,5 en el grupo de control, gracias a la retroalimentación formativa con oportunidades de práctica. En lo concerniente a la competencia pragmática, la razón primordial por la cual los estudiantes del grupo de control obtuvieron un promedio de nota inferior fue la omisión de ciertos elementos solicitados en las instrucciones, tales como el tiempo mínimo de duración de los videos y la inclusión de información clave. Resulta interesante recalcar que esta omisión ocurrió en ciertos casos en el grupo experimental durante la entrega de los borradores, pero como estas faltas fueron remediadas gracias a la retroalimentación, los productos finales cumplieron con los estándares.

Pasando a la competencia morfosintáctica, con frecuencia estudiantes del grupo de control omitieron varios de los objetivos gramaticales exigidos en las indicaciones, como el uso del imperativo en el proyecto de la receta para indicar el paso a paso y de los adjetivos demostrativos en el proyecto del clima y de la ropa, consistente en señalar cada prenda. A esto se adicionan errores gramaticales del nivel que claramente afectaron el criterio. Los más comunes estuvieron relacionados con las contracciones, la falta de artículos, la concordancia en género (masculino y femenino) y número (singular y plural) y los artículos partitivos. Otro factor que perjudicó este criterio gramatical fue el uso de estructuras avanzadas que no se adaptaban al nivel intermedio del A2.1, como probable consecuencia de la utilización de traductores automáticos. Tal como sucedió anteriormente con la competencia pragmática, en el grupo experimental fueron presentados borradores en los que se empleaban estas estructuras avanzadas. Ahora bien, gracias a la retroalimentación, los estudiantes lograron remediar estas fallas. Terminando con la competencia fonética, naturalmente el grupo experimental logró obtener un mejor desempeño, ya que la gran mayoría tuvo en cuenta las correcciones de pronunciación efectuadas en la retroalimentación de los borradores.

Cabe resaltar que el grupo control también logró obtener resultados satisfactorios correspondientes al nivel, que se puede explicar por su motivación y su sentido de responsabilidad, como se mencionó previamente. Sin embargo, la calidad de los productos del grupo experimental a menudo superó las expectativas de lo establecido por el nivel

A2.1, lo cual no se pudo ver reflejado en las notas, puesto que en las rúbricas de evaluación hay límites definidos correspondientes al nivel.

En suma, los tres puntos anteriores me han permitido confirmar la eficacia del desarrollo de los conocimientos procedimentales de la evaluación auténtica en el marco del aprendizaje por proyectos, como reemplazo de las evaluaciones tradicionales, que priorizan los conocimientos declarativos. La retroalimentación formativa brindada en esta intervención tuvo como gran objetivo instaurar la evaluación al servicio del aprendizaje para que por medio de ella los estudiantes logren avanzar en sus competencias en un contexto pedagógico provechoso y motivante.

Conclusiones

En este estudio, examinamos la influencia de la retroalimentación formativa en el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, así como en sus percepciones y en su progreso lingüístico, todo en el marco del enfoque orientado a la acción. Después de comparar entre un grupo experimental y un grupo de control, pudimos descubrir que la retroalimentación formativa en un momento propicio impacta positivamente su compromiso con la retroalimentación y, por ende, con el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, se recomienda que los docentes les propongan la elaboración de borradores a partir de los cuales la retroalimentación con práctica conlleve mejoras en el proceso de aprendizaje significativo.

Al ser una investigación cuasi experimental llevada a cabo dentro de un contexto universitario específico con un grupo reducido de estudiantes, los resultados no son aptos para generalización. No obstante, van de la mano con las posturas presentadas en el marco teórico, puesto que se aconseja fuertemente la integración de la evaluación en un proceso realmente formador para los estudiantes y así tratar de alejarse de las evaluaciones sumativas, que se han impuesto fuertemente a lo largo de la historia educativa reciente. Asimismo, se dio prioridad a las retroalimentaciones individuales sobre las globales, por sus grandes ventajas, previamente mencionadas. Por otro lado, el presente estudio ha podido proporcionar ideas a la comunidad investigativa sobre el trabajo en el compromiso e interacción de los estudiantes con la retroalimentación ligada a la práctica, lo cual es un aspecto que no se ha investigado en profundidad. Aconsejo a futuros investigadores ahondar en este tema, idealmente con la ayuda de un número mayor de participantes, y así desarrollar más exhaustivamente el tema de la retroalimentación formativa que, en general, ha sido descuidado por los docentes de todas las áreas educativas.

Referencias

Eaquals, ACPLS/CASLT, CIEP y Eurocentres (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Eaquals.

https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M. y Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios básicos en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.

Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. McGraw-Hill Interamericana.

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7-1, 87-100.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>

Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.

Blumenfeld, P., Fedricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132. <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf>

Bracke, A. (2001). Activité langagière et pédagogie de projet. *Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, 30, 175-187. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/522205>

Brossard, L. (1999). Entrer dans la construction des compétences. *Vie pédagogique*, 112.

Brown, J. (1989). Language programme evaluation: A synthesis of existing possibilities. En Johnson, R. (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge University Press.

- Chan, L. y Cole, P. (1994). *Teaching principles and practice*. 2 ed. Prentice Hall.
- Darling-Hammond, L., Goldman, S. y Zieleski, M. (2014). Using technology to support at-risk students' learning. Alliance for Excellent Education, Scope. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-pub-using-technology-report.pdf?platform=hootsuite>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.
- Graham, C., Halverson, C. y Henrie, C. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers and Education*, 90, 36-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Encuentro.
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui*, 176, 77-90. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01663310>
- Hammond, R. (1973). *Evaluation at the local level*. Worthen and Sanders.
- Johnson, R., Johnson, D. y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

Ormrod, E. (2005). *Aprendizaje humano*. 4 ed. Pearson.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.
<https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>

Pavón, E. (2019). Desarrollo de observación, reflexión y retroalimentación en las educadoras para favorecer el juego, desarrollo, bienestar e involucramiento en los niños de centros infantiles. [Tesis] Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, Universidad Casa Grande, Departamento de Posgrado.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique de langues-cultures étrangères. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.

Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie de projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.

Reinhardt, C., Robert, J. y Rosen, E. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.

Roca, J. (1991). Percepción: usos y teorías. *Apunts. Educació Física i Esports*, 3(25), 9-14.

- Ruiz-Fajardo, G. (1993). Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2. *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*. [Actas], Tercer Congreso Nacional de ASELE. Universidad de Málaga.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Rand McNally.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: Making “groupwork” work. *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.
- Veltchef, C. (2009). Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OCDE.
<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/33689437.pdf>
- Yang, Y. (2011). Engaging students in an online situated language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 181-198.
10.1080/09588221.2010.538700