

Actitudes ante errores a partir de las composiciones de alumnos de nivel intermedio-avanzado de Inglés como Lengua Extranjera (ILE):

Una comparación entre maestros nativos y no nativos.

Capítulo 1

La enseñanza del proceso de escritura en un contexto de enseñanza del *inglés como segunda lengua* (ISL) o *lengua extranjera* (ILE) ha sido ampliamente investigado, como sugieren Kroll (1991) y Reid (1993) al hacer un recuento de las diferentes etapas de la instrucción de la redacción. Otros autores como Myles (2002) comentan la importancia del desarrollo de las habilidades redactoras en el marco del salón de clases mediante la práctica constante y una adecuada retroalimentación.

En las últimas décadas, se ha enfatizado la práctica de las composiciones como una de las actividades más socorridas dentro del currículo escolar al momento de enseñar las bases de la redacción. Como lo señala Reid (1993), el recurrir a las composiciones como una técnica para promover la enseñanza de la redacción, se deben seguir una serie de pasos: partir de un tema de interés para el alumno, ordenar las ideas, redactar los párrafos, y así hasta llegar a una versión final lo más completa posible. En todo este proceso es importante la labor del maestro para poder ayudar al alumno elaborar un producto de calidad y de esta manera contribuir a su aprendizaje de la segunda lengua (L2). Según Richards et al (1997), segunda lengua es aquella que no es la lengua nativa (L1) de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación. Una lengua extranjera, por otro lado, es aquélla que se enseña como asignatura en la escuela pero que no se usa como lengua vehicular o como lengua de comunicación en el país, como en el caso del inglés en México. En este estudio la lengua nativa (L1) de los alumnos será el español y la lengua extranjera (L2) será el inglés. Y es precisamente aquí, en la enseñanza de una lengua extranjera, donde

la corrección de errores y la retroalimentación se tornan cruciales en los procesos de revisión y edición.

El tratamiento que se le da a la corrección, es decir, en qué se deben enfocar los profesores al momento de dar retroalimentación a los alumnos, ha ido cambiando de acuerdo a los diferentes métodos de enseñanza, como lo señalan Richards & Rodgers (2000). Por un lado, algunos prefieren concentrarse en la forma, otros en el contenido, independientemente de la metodología empleada en el salón de clases. Mucho se ha discutido en el campo de la enseñanza sobre el tratamiento de errores. Algunos conceptos que se han manejado en la literatura de segundas lenguas se explicarán a continuación para un mejor entendimiento del proceso de retroalimentación y los factores que influyen en él.

Dentro de los conceptos más importantes en el área de segundas lenguas han destacado el *análisis contrastivo* y *análisis de error* (Reid, 1993). El primero resalta que los errores ocurren primeramente como resultado de interferencia, es decir, cuando el aprendiz transfiere “hábitos” de su lengua nativa a la L2 (Ellis, 1994). Este análisis centra la atención en la lengua nativa del estudiante (L1) y la lengua meta (L2). Por el contrario, el análisis de error proporciona una metodología para investigar la lengua del aprendiz partiendo de una base pedagógica. Corder (1974) sugiere los siguientes pasos en la investigación del análisis de error:

- Colección de una muestra de la lengua del aprendiz.

- Identificación de errores
- Descripción de errores
- Explicación de errores
- Evaluación de errores

Un *error* es definido como una desviación de las normas de la lengua meta (Ellis, 1994). Para poder hablar de errores, es necesario hacer una distinción entre “*error*” y “*equivocación*”¹. El primero se centra en la *competencia*, es decir, es el resultado de la carencia de conocimiento. El segundo parte de la *realización*², es decir, refleja fallas en el procesamiento que surgen como resultado de limitaciones de la memoria y la falta de automaticidad (Ellis, 1994). Sin embargo, estos enfoques son puramente en el plano lingüístico, olvidándose en cierta medida del papel que juega el profesor y las actitudes que puede tener hacia un error que se ha repetido en varias ocasiones o que da por hecho que el alumno ya no debería cometer.

Cada profesor tiene su forma de dar retroalimentación y de reaccionar ante los errores de los alumnos, sobre todo cuando éstos ya tienen cierto nivel para elaborar estructuras más complejas. La *retroalimentación*, en el contexto enseñanza-aprendizaje, ocurre cuando el profesor (la fuente) proporciona al alumno (el receptor) una respuesta a una tarea (el mensaje) (Rucker & Thomson, 2003). Como se puede percibir, el maestro juega un papel importante al momento de dar retroalimentación al alumno. No obstante, la diferencia entre maestros nativos (MN) y no nativos (MNN) del inglés puede influir de manera significativa en la manera de proporcionar dicha retroalimentación. Por un lado, algunos maestros tenderán a enfocarse en la forma, otros, en el contenido. Más adelante se dará cuenta de algunas investigaciones que han abordado el tema y los resultados que han obtenido. Sin embargo, para tener una idea más clara sobre la diferencia entre MN y MNN es importante resaltar algunos conceptos.

¹ *Equivocación* se usará como traducción de *mistake*

² *Realización* se usará como traducción de *performance*

En primer lugar, como conceptos, *hablante nativo* y *lengua materna* unen varias ideas que son vitales separar. Por ejemplo:

1. Enfatizan lo biológico a expensas de lo social. Los factores biológicos, sin duda, cuentan en el aprendizaje de una lengua, pero no son ellos por sí mismos los que se hacen sentir de manera absoluta y directa. Su influencia es solamente interpretada en el terreno social, en el contexto, y son importantes tanto como la sociedad les de esa importancia como tal.
2. Mezclan la lengua como un instrumento de comunicación y como un símbolo de identificación social. (Rampton, 1990).

Un individuo es, entonces, un *hablante nativo* de la L1 aprendida en la infancia, lo que Davies (1996) llama *definición bio-desarrollada*.

Por otro lado, un maestro *no nativo* es aquél que es bilingüe y su aprendizaje de la L2 se dio después de la infancia y comparte, la mayoría de las veces, la L1 con sus estudiantes (Tang, 2002). A este tipo de bilingüismo se le conoce como *bilingüismo adquirido* (Baker, 2001) La identidad de un individuo se desarrolla y es acentuada mediante la comparación con otros. La dicotomía entre MN y MNN se reduce a “nosotros” y “ellos”. Sin embargo, de acuerdo con la evidencia de algunos estudios como el de Kaplan (1999) y Myles (2002),

los MN son más efectivos, es decir, tienen más éxito, con los alumnos avanzados mientras que los MNN con los principiantes. Esta idea se deriva a partir de las investigaciones de los autores antes mencionados las cuales demostraron que los no nativos pueden traer sus experiencias como aprendices de segundas lenguas al salón y favorecer la convivencia dentro de él. De esta manera los MNN contribuyen al proceso de aprendizaje de los alumnos al ver éstos que sí es posible aprender una segunda lengua, tomando como

modelos a sus propios maestros. Otros estudios sugieren que los MN trabajan mejor con grupos pequeños, pero que los MNN con grupos más grandes. ¿A qué se debe esto? El mismo Kaplan sugiere que la habilidad de enseñar una lengua es mayor en los MNN, dados sus antecedentes en enseñanza de lenguas, su posición como aprendices y el mismo hecho de haber aprendido una lengua en un salón de clases los hace más sensibles a las necesidades que sus propios alumnos puedan tener. Es por esto, que, generalmente, se dice que el MNN refleja mayor paciencia con los estudiantes, lo cual no se ve en un maestro monolingüe de inglés.

En un estudio publicado por Tang (2000) se deja entrever que la percepción que los maestros tienen al ser nativos o no de la lengua que están enseñando influye al momento de impartir la clase y hasta en cómo se perciben ellos mismos ante sus colegas. Estas percepciones tienen un impacto directo en el estudiante, y entre las más notorias está la de cómo se le califica a este último. Existe la posibilidad de que los mismos maestros no se han percatado de la posible influencia que pueda tener su posición de MN y MNN así como de sus antecedentes académicos al momento de reaccionar ante los errores de los alumnos y el impacto que tienen sobre ellos.

Si bien en la actualidad la tendencia es que al alumno se le pida escribir un ensayo, el énfasis recae en el proceso y es precisamente en éste donde la diferencia entre MN y MNN se hace evidente en la manera de abordar la retroalimentación. Por lo tanto, cuestiones como los antecedentes académicos y las actitudes son básicas en la manera de retroalimentar a los alumnos en esta dicotomía (Flattley, 1996).

Otro concepto importante dentro de este estudio es el de *actitud*. Las actitudes, de acuerdo con Oppenheim (1999), como muchos otros determinantes de conducta, son abstracciones aunque son lo suficientemente reales para la persona que las posee. La

mayoría de las actitudes son etiquetadas. Algunas actitudes van más allá que otras, es decir, tocan la filosofía de vida de la persona mientras que otras son superficiales. Los psicólogos hacen una distinción entre esos diferentes niveles, llamando así a las más superficiales como *opiniones*, el siguiente nivel son *actitudes*. Y un nivel más profundo son *valores o actitudes básicas*. Un nivel incluso más profundo es el llamado *personalidad*.

Actitud, de acuerdo con Baker (1992, en Flatley, 1996), es un constructo hipotético usado para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano. Sin embargo, en un contexto pedagógico, las actitudes se refieren a las reacciones de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a las tareas, maestros, alumnos, entre otros. Estas actitudes pueden ser positivas, negativas o neutras, como señala Oppenheim (1992). El mismo autor reconoce que no se encontrarán por separado sino en una interrelación continua que definirá la conducta de las personas ante una situación determinada. En el caso del contexto educativo, las actitudes son parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que son condicionantes de la mejora en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones (Schmelkes, 1994), siempre y cuando se dirijan hacia un propósito específico y colectivo entre los participantes. En el momento en que las actitudes comienzan a dañar los intereses de los alumnos y/o maestros se convierten en obstrucciones para el desarrollo de un aprendizaje exitoso (Cervera, 1995).

Dado que es muy común que en universidades donde se enseña ILE laboren tanto MN como MNN, se pueden llegar a tener varios prejuicios acerca de quién es más estricto al calificar los errores de los alumnos. A partir de esos prejuicios pueden surgir diversas preguntas acerca de las actitudes que surgen a partir de las redacciones de los alumnos y hacer una comparación entre maestros, ya que cada quién reacciona de diferente manera. Algunas preguntas son: ¿Quién percibe esas diferencias? ¿Los alumnos, los maestros, o

ambos? ¿Se han preguntado alguna vez cómo es que influye su educación y posición de MN y MNN en la reacción que tienen antes los errores en la escritura? Cada maestro tiene una forma particular de proporcionar esa retroalimentación, y se puede deber a su formación docente o bien a su condición de MN o MNN, además de tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra. Aunque se han encontrado estudios enfocados en esta área, en Londres y Argentina, no se tiene evidencia de algún estudio realizado en un contexto mexicano de ILE. Es por eso que, tomando en cuenta las interrogantes y los factores antes mencionados, surge la inquietud por llevar a cabo un estudio relacionado con los tipos de errores en los que se concentran los maestros y las actitudes que les provocan. Lo anterior estará relacionado a la condición de MN y MNN así como a la formación en enseñanza de lenguas de cada grupo.

Mi trabajo se centra en un nivel intermedio -avanzado, donde los alumnos, al inicio del curso tienen un nivel de 470 puntos en el *Test of English as a foreign language* (TOEFL) y al término de éste 500 puntos. Este nivel es el más adecuado para esta investigación ya que, como se enfoca enteramente en la producción escrita de los alumnos, es a este grado de suficiencia donde se tienen las herramientas necesarias y pueden producir estructuras más complejas, por lo que se puede percibir el avance que han tenido a lo largo de su aprendizaje de segunda lengua. Como señala Myles (2002), cuando los alumnos han alcanzado un nivel más allá del básico, requieren que se le preste atención al desarrollo lingüístico, para mejorar sus habilidades, siempre y cuando reciban suficiente retroalimentación.

En la siguiente investigación, se trató de encontrar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿En qué tipo de errores se concentran los maestros nativos y los no nativos a partir de las composiciones?
- ¿Cuál es su reacción ante dichos errores?

Para estas preguntas se tomaron como variables la dicotomía MN/ MNN, así como también la posible influencia de su formación académica en las actitudes ante los errores y en cuáles se concentran. En este último aspecto se tomaron en cuenta variables como el contenido y el formato para determinar cuáles eran los errores que ambos grupos de maestros toman en cuenta.

Para contestar las preguntas anteriores, mi trabajo se llevó a cabo en dos universidades de la ciudad de Puebla: una pública y otra privada. En cada institución trabajé con dos MN y dos MNN. En la universidad privada los alumnos tienen que entregar dos ensayos a lo largo del semestre y en cada uno están involucrados diferentes pasos para dar retroalimentación (evaluación por parejas, borradores y evaluación por parte del profesor). En la universidad pública, por ser grupos con nivel superior a los 470 puntos de TOEFL, se le da mayor énfasis al desarrollo de la escritura, y regularmente los alumnos entregan dos o tres ensayos al semestre, dependiendo del tiempo que tengan para hacer dichas redacciones. Más adelante se detallará el contexto en el que se llevó a cabo la investigación.

Como parte de esta investigación, los maestros respondieron a un cuestionario de antecedentes generales y a un cuestionario de actitudes, distribuido según la escala de Likert. El primer cuestionario buscaba conocer sus antecedentes académicos en la enseñanza del inglés y sus actitudes hacia los errores de los alumnos, así como la manera en

que ellos calificaban las composiciones. El cuestionario de actitudes, basado en la escala de Likert fue una adaptación del usado en el estudio de Flattey (1996). Por ser el primer cuestionario un diseño propio y el segundo una adaptación, se pilotearon ambos instrumentos para hacer las modificaciones necesarias antes de llegar a la versión final de cada uno. Ambos instrumentos se usaron como una medida para conocer tanto los antecedentes académicos de los maestros y el grado de actitudes que generan a partir de los errores de los alumnos en sus redacciones. Asimismo, los maestros aceptaron darme acceso a las composiciones de los alumnos para poder fotocopiarlas y de esta manera comparar los resultados de los cuestionarios con algo más tangible como lo son las anotaciones y comentarios que hicieron en dichas composiciones. Esta metodología se explicará detalladamente más adelante.

1.2 Revisión bibliográfica

En esta sección se dará un resumen de las investigaciones acerca de la redacción académica en el contexto mexicano y en otros. Asimismo, se hablará de la retroalimentación y la manera en que se ha visto a través de diferentes metodologías y su impacto en el estudiante. Además, se abordarán diversos estudios que se han realizado en torno a las actitudes de los maestros antes los errores de los alumnos, los cuales servirán de antecedente a esta investigación.

La redacción académica requiere un esfuerzo a conciencia y práctica en las variantes de la composición, desarrollo y análisis de ideas. Sin embargo, esta práctica, en el contexto mexicano, ha sido poco atendida debido a diversos factores como: falta de preparación docente, escaso apoyo económico para la compra de material de apoyo y una evaluación estricta de los programas que implementa la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional (Vergara, 1995). En el diseño curricular de los grados de enseñanza básica existen

materias como español y lectura. Estas materias se ven apoyadas por las llamadas Bibliotecas Escolares (Secretaría de Educación Pública, 2004) el cual es un acervo que la escuela tiene de libros clasificados por nivel, desde primer grado hasta sexto. Entre este acervo se encuentran libros de fábulas, novelas cortas, leyendas, cuentos, entre otros. Se anima a los niños a que lean un libro de la Biblioteca y posteriormente, dependiendo del grado en el que estén, se les pide que lo comenten o bien que escriban lo que entendieron. Sin embargo, poco énfasis se le da a la redacción académica y se deja que los niños copien y, algunas veces, el maestro no dice nada y se conforma con que el alumno cumpla con el requisito de entregar un escrito, sin revisar siquiera la redacción que ha entregado (Jiménez, Smith & Martínez-León, 2003).

A nivel secundaria se siguen llevando materias como español, donde se enfatiza la lectura de comprensión por medio de una serie de preguntas que tienen por objetivo medir hasta qué punto el alumno ha sido capaz de comprender el texto (Secretaría de Educación Pública, 2004). Llegando al nivel medio superior existe una materia llamada Taller de Lectura y Redacción. En esta materia se ven diferentes tipos de texto, se analizan y se promueve que el estudiante produzca sus propios textos tomando como muestra los que se dan en la clase. Sin embargo, es hasta esta etapa en la que se empieza a formar al estudiante en la redacción académica, dejando pasar ya muchos años desde la educación básica. Es aquí donde el estudiante se enfrenta a un nuevo manejo de su L1 y la mayoría de las veces le es difícil seguir ese formato debido a la falta de práctica.

Asimismo, en el nivel universitario o profesional se han hecho diversas investigaciones por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la SEP. Recientemente, al evaluar la calidad de la educación en México ante los retos que representa la globalización, Berumen (2003)

comenta que “el desarrollo y crecimiento económico en los principales países del mundo o más desarrollados, ha implicado la asignación de mayores recursos a la Educación Superior, de tal forma que se garanticen sus cuadros de profesionales” (6). Por el contrario, México es de los países que menos recursos destina a la educación. De esta manera, se refleja que la formación media profesional y profesional ha caído en calidad, como lo señala Gómez (2003), y existen casos de profesionistas con graves faltas de ortografía, lectura y redacción, sin abundar en cuanto a preparación.

Ya sea consecuencia del manejo del Estado Mexicano y los recursos que destina, de los programas implantados por la secretarías correspondientes, la calidad de los docentes y/o la disposición de los alumnos a buscar oportunidades de acercamiento al lenguaje académico en su L1, existe un grave problema de redacción en México que se ve reflejado en el nivel universitario. Las actitudes de los maestros en cuanto a la redacción no se hacen esperar. La mayoría coincide, según Gómez (2003), en que el estudiante mexicano necesita practicar desde temprana edad con la escritura; no se le puede culpar de no saber redactar en el nivel superior si no se le enseñó a hacerlo desde su educación básica.

De esta manera, los estudiantes se enfrentan a retos cognitivos y sociales cuando empiezan a escribir en una segunda lengua (Myles, 2002). Es decir, las diferencias que puedan percibir entre su L1 y L2 los harán reflexionar en cuanto a la composición y generar actitudes positivas (e.g. querer aprender cómo se escribe en una segunda lengua) o negativas (e. g. creer que si no lo puede hacer en su L1 mucho menos en su L2). Si bien los alumnos tienen un modelo a seguir en L1, aquéllos que han llevado cursos de redacción, o bien que en algún momento de su vida académica se han enfrentado con la escritura, desde el principio de la enseñanza de la L2 es necesario hacer hincapié que los modelos de redacción en L1 serán diferentes a los de la L2. Es decir, algunas lenguas tienden a ser más

concisas y directas, como en el caso del inglés, algo que no ocurre en el español, donde para llegar a una idea se recurre a la sobre-explicación (Schmelkes, 1994). Son precisamente esas diferencias las que llevan a cometer errores de redacción en la L2. Es por eso que algunos autores, como Matsumara, Patthey-Chavez & Valdés (2002), Myles (2002) y Tanigachi (2003) han investigado el tratamiento de errores en la segunda lengua, concluyendo que se deben tomar en cuenta las estrategias y el desarrollo de las habilidades lingüísticas cuando se trabaje con los alumnos.

Las habilidades de la redacción deben ser practicadas y aprendidas por medio de la experiencia. Es decir, se les deben dar oportunidades a los alumnos a experimentar cuantas veces sea necesario para que perciban la utilidad de dicha tarea y la puedan apropiar a su contexto. Cualquier tipo de instrucción debe tomar en cuenta la influencia de diferentes tipos de experiencias, como la educativa, social y cultural que los alumnos han tenido en sus lenguas nativas (Myles, 2002).

Estas habilidades de redacción son adquiridas y usadas a través de la interacción negociada con expectativas de una audiencia real, como la revisión en parejas, por ejemplo. Por b tanto, los maestros deben dar oportunidad a los alumnos a tener ese tipo de transacciones entre alumnos con sus propios textos y los textos de otros (Grabe & Kaplan, 1996).

A lo largo de la historia de la enseñanza del inglés como segunda lengua, se han desarrollado varias metodologías que toman de diferente manera la instrucción de la escritura y el tratamiento de errores. En el audiolingüismo, por ejemplo, la corrección era detallada pero se trataba por todos los medios posibles de que el alumno no cometiera errores, llevándolo por un aprendizaje muy controlado, imitando tanto como fuera posible la L2 (Richards & Rodgers, 2000). El cognitivismo, por el contrario, consideró los errores

como lamentables pero como una parte más del proceso de aprendizaje, es decir, los errores debían ser corregidos inmediatamente para evitar que ocurrieran después. Sin embargo, en los últimos años, el enfoque comunicativo tiende a enfatizar la fluidez y la habilidad del alumno para hacer llegar el mensaje. La precisión³ y las formas correctas tienen menos peso. Las primeras investigaciones sobre la composición, al principio se basaron en un enfoque de procesos cognitivos individuales, es decir, la habilidad que el niño tenía para redactar, partiendo de modelos de la L1 (Gubern, 1999). Posteriormente, tratando de responder a las necesidades de pasar ese marco de referencia, los estudios sobre la escritura se dirigieron hacia los mundos sociales y del salón de clases. Heath (1983) demostró que las prácticas de lecto-escritura tenían sus raíces en la comunidad, es decir, el aprendizaje de leer y escribir dependía de las rutinas de la comunidad y sus actividades. Estas ideas llegaron al salón de clases. Al final de la década de los ochenta, el maestro era visto como un facilitador y el proceso de escritura del alumno era más desarrollado, es decir, se componía de etapas. Los errores de los alumnos fueron entendidos como una parte natural dentro del desarrollo de la escritura, especialmente en los primeros años, y las correcciones de los maestros y sus evaluaciones se hicieron más comunes.

Sin embargo, los modelos en la instrucción que enfatizan el proceso de escritura (desde la invención o elaboración de un tema, la planeación de un borrador hasta llegar a un ensayo, por ejemplo) sólo serán apropiados para los aprendices de segundas lenguas si ellos son capaces de recibir suficiente retroalimentación a partir de sus errores en la escritura y si tienen un cierto nivel de suficiencia para implementar estrategias de revisión (Raimes, 1991). Uno de estos modelos, percibido desde una teoría social-cognitiva de escritura, nos

³ *Precisión* se usará como traducción de *accuracy*

muestra cómo los contextos sociales para la escritura operan junto con los esfuerzos cognitivos del escritor, tal y como operan cuando una persona está aprendiendo una nueva lengua (Myles, 2002). El problema surge cuando se aplican las teorías de L1 y sus subsecuentes modelos a la instrucción a la L2, ya que la escritura en esta última involucra la tarea cognitiva de generar un texto significativo en una segunda lengua. Y es aquí donde los alumnos exigen que el maestro se involucre más y los guíe, especialmente en la etapa de revisión. Por lo tanto, para proporcionar una pedagogía efectiva, los maestros deben entender los factores sociales y cognitivos involucrados en el proceso de adquisición de una segunda lengua y los errores de escritura porque dichos factores tienen un efecto contundente en el desarrollo de la escritura en L2 (Ferris, 1997).

Los factores sociales y cognitivos afectan el aprendizaje de una lengua y llevan a errores en la escritura. Dentro de los factores sociales se encuentran las actitudes, motivaciones y objetivos que cada alumno tiene al aprender una L2 y por eso algunos tienen mejor desempeño que otros (Myles, 2002). Los profesores, por su parte, deben estar conscientes que la motivación instrumental de sus alumnos va a influenciar, en gran medida, la efectividad de las lecciones. Si los alumnos perciben la tarea de escribir como inútil, es decir, con poca aplicación a su contexto inmediato, no tendrán mayor motivación y los errores persistirán. Algunas de las razones sociales que motivan a los alumnos a continuar exhibiendo errores al momento de escribir son:

- Actitudes negativas hacia la L2 (porque la perciben como muy difícil y le encuentran poca relación con su L1).
- Poco progreso en la L2 (cuando han dedicado años al estudio de la L2 y ven que no han avanzado lo que ellos esperaban al inicio de su contacto con dicha lengua).

- Una gran distancia social y psicológica entre ellos y la cultura de la L2 (cuando no conocen lo suficiente el contexto de la L2)
 - Carencia de motivación integral e instrumental para el aprendizaje.
- (Myles, 2002)

Estos factores influyen al momento de elaborar una redacción y contribuye a las percepciones que el maestro pueda generar ante un ensayo que contiene un gran número de errores, y por lo general, dichas percepciones son negativas. Flattley (1996), en su estudio, demuestra que las actitudes de los maestros ante esos errores varían desde sentirse molestos hasta deprimidos porque el mismo tipo de error se sigue cometiendo.

Dentro de los factores cognitivos, por otro lado, se puede decir que la L1 juega un papel complejo y significativo en el rol de la adquisición de la L2. La mayoría de las veces, los alumnos recurrirán a su lengua nativa cuando generen ideas y atiendan detalles que deberían ser tratados en la L2 directamente.

Lo que se puede clasificar como un error, lo cual está asociado más con la competencia del aprendiz, puede ser una *equivocación*, o más específicamente en un contexto de Inglés para Propósitos Académicos, un *descarrilamiento*, relacionado con la realización del estudiante (Shaughnessy, 1977). Estos “descarrilamientos” ocurren cuando los estudiantes utilizan la voz académica, es decir, quieren producir oraciones muy elaboradas, y hacen sus enunciados más confusos, especialmente cuando la tarea requiere de ideas más complejas. Generalmente, los alumnos se muestran indecisos por lo que quieren decir y cómo lo quieren decir, lo cual causa que cometan errores en cualquier lengua, ya sea en L1 o L2. Es decir, al querer seguir los modelos de redacción de una lengua y otra, terminan por mezclar y al final terminan por sentirse frustrados de no poder producir una oración correcta en la L2. Los maestros, por su parte, algunas veces toman en

consideración las diferencias entre error, equivocación o descarrilamiento y la mayoría de las veces tienden a desesperarse cuando encuentran lo que ellos consideran un “terrible error” (Myles, 2002).

La mayoría de la redacción generada por los aprendices de segundas lenguas es juzgada de acuerdo a un criterio basado en el producto. Es precisamente el concepto de retroalimentación que se presta a varias interpretaciones por parte de los docentes. Para algunos dar retroalimentación significará escribir comentarios al final de la composición, incluyendo un balance entre los aciertos y desaciertos del alumno. Para otros, será la utilización de una clave (eg. WO- word order) para que el alumno vea los errores en cuanto a orden de las palabras, ortografía, gramática, concordancia de género, formato y vocabulario, por ejemplo, y sea capaz de corregir dichas composiciones. Algunos maestros quieren liberar a sus alumnos de preocuparse por sus errores, pero se enfrentan con la realidad de los borradores, es decir, los escritos previos a la versión final, los cuales están repletos de errores que interfieren con el significado o la intención.

Desde una perspectiva funcionalista, la competencia comunicativa en la escritura debería tomar en consideración la variabilidad y los errores de los alumnos dentro de contextos particulares. Para los alumnos, a mayor suficiencia en la lengua, mayor o menor calidad en la escritura. Por lo tanto, suficiencia en la lengua y las habilidades compositoras pueden ser tomadas en cuenta para una evaluación en la realización e instrucción (Grabe & Kaplan, 1996).

La práctica de la redacción puede presentar también una retroalimentación diagnóstica que ayude a los alumnos a mejorar su precisión en cada nivel de suficiencia. La instrucción podría proporcionar a los alumnos grandes cantidades de input y experiencia, así como también retroalimentación para satisfacer sus objetivos. Por lo tanto la instrucción

evidente en el salón sobre modelos de escritura, por ejemplo, es sólo una parte del proceso de enseñanza; dar retroalimentación a los estudiantes sobre su escritura, es otra. Para dar retroalimentación se deben tomar en cuenta los siguientes factores:

- Suficiencia de la lengua
- Adquisición de la segunda lengua
- Desarrollo de la habilidad de escritura (Myles, 2002).

La efectividad de la retroalimentación puede depender del nivel de motivación del estudiante, su actual nivel de lengua, su estilo cognitivo, la claridad de la retroalimentación dada, la manera en que esa retroalimentación es usada y las actitudes de los alumnos hacia el maestro y la clase (Ferris, 1997, Goldstein, 2001; Ommaggio Hadley, 1993).

Idealmente, la retroalimentación permite a los alumnos expandir y darle formato a sus ideas sobre subsecuentes borradores de su trabajo. Los estudiantes deben ser animados a analizar y evaluar la retroalimentación ellos mismos de manera que sea realmente efectiva y significativa. Los comentarios de los maestros, las reacciones de los estudiantes a esos comentarios, y las revisiones pueden interactuar con resultados positivos. Lo que influya en el proceso de composición, entonces, será el grado de intervención del maestro y cómo los escritores (los alumnos, en este caso) reaccionan a la retroalimentación.

De acuerdo con algunas investigaciones sobre retroalimentación y revisión en un contexto de inglés como segunda lengua, (Fathman & Whalley, 1990), concluyen que la retroalimentación sobre gramática y contenido, junta o separada, afecta positivamente la re-escritura. Sin embargo, la retroalimentación enfocada en gramática tiene más efecto sobre la corrección de errores que la retroalimentación enfocada en contenido tiene sobre el mejoramiento del contenido. Las respuestas sobre-detalladas pueden abrumar al alumno y desalentarlo al momento de revisar su composición. Por otro lado, una retroalimentación

mínima puede resultar en sólo modificaciones superficiales en el texto. Al mismo tiempo, los alumnos se podrían sentir inseguros en qué hacer cuando se les han hecho varias sugerencias y cómo incorporarlas dentro de su propio proceso de revisión.

Un impulso inicial de los docentes, en general, cuando leen el escrito de un estudiante es editar el trabajo, es decir, enfocarse en los aspectos estructurales de tal manera que el escrito se parezca lo más posible al discurso en la L2. Los maestros pueden entonces corregir errores, codificarlos, localizarlos e indicar el número de éstos. La atención en los errores “proporciona la evidencia negativa que los estudiantes a veces necesitan para rechazar o modificar sus hipótesis acerca de cómo se forma y funciona la L2” (Larsen-Freeman, 1991, p. 293). Se ha asumido durante años que el instructor tiene toda la autoridad para cambiar el texto del estudiante y corregirlo (Rodby, 1992). Para algunos otros, el tiempo y el esfuerzo del maestro invertido en una retroalimentación detallada sobre el nivel del enunciado, gramática y sintaxis, no vale la pena ya que el mejoramiento puede ser obtenido por práctica constante solamente (Robb, Roos & Shortreed, 1986, en Medgyes, 1992). Sin embargo, existen otros autores como Ur (1996) y Hedge (2000) que señalan que la retroalimentación del maestro es valiosa y que se debe de encontrar un balance entre la retroalimentación positiva y negativa. Es decir, no se le puede dar al alumno sólo retroalimentación que lo haga pensar que todo su trabajo está bien o sólo retroalimentación negativa, que causaría el efecto contrario. Ur (1996) señala que una retroalimentación de este tipo, en la cual se vea el apoyo y la guía del maestro hacia el progreso de alumno en su aprendizaje, es decir, de manera constructiva, no tendrá efectos negativos en la motivación del alumno. Este tipo de retroalimentación parecería, entonces, ser una más balanceada, la que sería ideal para los alumnos.

Es por eso que, sin una atención individual y suficiente retroalimentación, no se percibirá ningún mejoramiento en el proceso de escritura de los aprendices. Como profesores se debe de aceptar el hecho de que la escritura en L2 contiene errores y es nuestra responsabilidad ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de auto-corrección y regulación. Además, los aprendices requieren y esperan retroalimentación específica por parte de los maestros, no sólo de contenido, sino también de forma y estructura. Si la retroalimentación no es parte del proceso de instrucción, los alumnos tendrán desventajas en el mejoramiento de la redacción y el desarrollo de las habilidades. También se debe entender cómo los alumnos componen en su lengua nativa y en la L2 para conocer más acerca de sus estrategias de aprendizaje, especialmente en el caso del monitoreo de errores, el papel de la traducción y la transferencia de las habilidades.

Con MN, por ejemplo, “la habilidad de escribir está más ligada a la fluidez y familiaridad con las convenciones de exposición del discurso” (Kogen 1986, p. 25, traducción propia). Sin embargo, los alumnos apenas están en el proceso de adquirir esas convenciones y por lo tanto necesitan más instrucción acerca de la lengua misma. También se debe de tomar en consideración que el conocimiento limitado de vocabulario, la estructura de la lengua y el contenido puede inhibir la realización del escritor, en este caso el alumno.

Desde la perspectiva de la sociolingüística, el tema de nativos/no nativos es controversial debido a que es necesario tomar en cuenta aspectos como el contexto, la edad de adquisición de la lengua y el dominio de la misma. Este tema es igualmente debatible desde un punto puramente lingüista. En la investigación llevada a cabo por Medgyes (1992) a la pregunta sobre a quién preferirían emplear como maestro de inglés, a un nativo o a un no nativo, los encuestados respondieron que a un nativo, pero que si vieran en la necesidad

de sopesar la calidad, elegirían a un no nativo calificado en lugar de un nativo sin ningún antecedente dentro de la enseñanza del idioma. Esto coincide con la investigación de Kaplan (1999) ya que al MNN se le verá como una persona sensible a las necesidades de sus alumnos por el hecho de haber aprendido la lengua que enseña como L2.

Existen diversos estudios que han investigado las diferencias entre maestros nativos y no nativos en cuanto al tratamiento de errores. Uno de los primeros estudios es el llevado a cabo por James (1977). Su estudio se basó en la comparación de grupos de diecisiete MN y diecisiete MNN ante la corrección en composiciones. Sus resultados arrojaron que los no nativos eran más severos al marcar los errores. Asimismo, dentro del grupo de MNN había dos subgrupos: aquéllos que se mostraban tolerantes y aquéllos que eran totalmente intolerantes al error. Sin embargo, ambos grupos evaluaron como de bajo significado los errores a nivel léxico. El mismo James reconoce que sus resultados deben ser tomados con cautela debido a las limitaciones metodológicas (tamaño reducido de los grupos y de la muestra de ejemplos que evaluaron). Este estudio, a pesar de esas limitaciones, dio paso a otra investigación en el área.

El estudio de Haughes & Lascaratou (1982) se enfocó en las reacciones de diez MN, diez MNN (griego como L1) y un grupo de diez universitarios nativos (no maestros) ante enunciados tomados de diversas composiciones. Cada enunciado contenía un error que debía ser identificado y corregido por los sujetos. Los resultados obtenidos demostraron que el grupo de universitarios nativos calificaron los errores de manera menos enérgica. Por otro lado, los MNN se enfocaron en aquellos errores que infringían una regla que daban por hecho que los alumnos ya habían dominado. Los nativos, por el contrario se fijaron en la inteligibilidad para poder calificar la gravedad del error. En este estudio, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas.

Otro estudio que fue similar al anteriormente descrito fue el de Sheorey (1986). Se basó en veinte enunciados que contenían un error cada uno. En él los participantes debían calificar la gravedad del error en una escala del 0 al 5, siendo éste último la calificación más alta para el error más grave. Los MN eran de Estados Unidos (sesenta y dos) y los MNN de la India (treinta y cuatro). Los resultados mostraron que los nativos eran más tolerantes a los errores en general. Sin embargo, éste mismo grupo se mostró menos tolerante a los errores del nivel léxico, es decir, al momento de elegir las palabras adecuadas.

Por último, en un estudio más reciente, el estudio de Flattley (1996), llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina, las diferencias entre los MN y MNN al momento de corregir las composiciones de sus alumnos sí son significativas. Participaron diez MN y diez MNN (nueve con L1 español y uno con L1 italiano). En sus resultados concluye que los MN tienden a concentrarse en mayor número de errores a nivel léxico. Sin embargo, cuestiones como cohesión y estilo recibieron menos atención por parte de ambos grupos. El mismo Flattley sugiere que, tal vez, los maestros todavía son tradicionales en su tratamiento de errores, enfocándose al nivel sintáctico en general. A manera general, Flattley concluye que los MNN se perfilaron como más tolerantes a los errores (en teoría y práctica) que los MN.

Los estudios antes mencionados presentan resultados diversos. Mientras que en unos parece que los MN son más tolerantes, en otros sucede lo contrario. Sin embargo, una constante, como sugiere Medgyes (1994), es que los MNN se enfocan en los errores gramaticales y le dan prioridad a la exactitud en lugar de la inteligibilidad. Tal vez perciben primero a la L2 como una materia más en el currículo escolar que debe ser aprendida y después como un medio para la comunicación. Por el contrario, los MN parecen percibir a la lengua como un medio para lograr un objetivo comunicativo.

La presente investigación tuvo como meta el explorar las actitudes de los maestros derivadas de los errores en las composiciones de los alumnos. Tomando como referencia los estudios anteriores, el presente trató de dar cuenta de la situación que éstos abordaron pero ahora en un contexto de ILE, en un contexto mexicano.

1.3 Estrategia de investigación

Los estudios encontrados hasta ahora sugieren que los MN se concentran en el léxico y los MNN en la sintaxis. Sin embargo, los resultados, en general, han sido muy variados. Mientras estudios como el de James (1977) reconocen a los MNN como más severos al marcar los errores, otros como el de Sheorey (1986) encuentran a los MN más tolerantes a los errores en general, no así a los de léxico. El último estudio, (Flattley, 1996), por el contrario, concluye que los MNN se perfilaron como más tolerantes que los MN. Como se puede observar, son diversos los factores que influyen en la manera de reaccionar ante los errores, como el contexto en el que se enseña el inglés, los antecedentes de los profesores, entre otros.

Tal vez en este estudio se confirme la posición de que los MN se concentran en los errores de léxico y los MNN en sintaxis, pero a lo que se quiere llegar es al tipo de reacción (actitudes) que producen estos errores. Por lo tanto, la hipótesis en este estudio es que los maestros nativos son menos tolerantes, en general, a los errores de los alumnos. Con esto no se da por hecho que estos maestros no aceptan los errores y editan completamente el trabajo del alumno, sino que tienden a reaccionar de manera más evidente (haciendo más correcciones o bien incluyendo comentarios más específicos dentro de la retroalimentación que les proporcionan a los alumnos) que los MNN. Sin embargo, parte fundamental de este estudio es investigar el tipo de reacción que tienen, es decir, la actitud que toman hacia los errores que cometen los alumnos, ambos grupos, MN y MNN, y ver si existe alguna

diferencia en la manera en que ellos toman dichos errores. Por eso, las preguntas de investigación fueron:

1. ¿En qué tipo de errores se concentran los maestros nativos y los no nativos a partir de las composiciones? Y

2. ¿Cuál es su reacción ante dichos errores?

En el siguiente capítulo se detallará la metodología empleada en esta investigación. En él se incluirá una descripción detallada de los participantes involucrados en la investigación, los instrumentos que se emplearon para recabar la información y los procedimientos, es decir, los pasos que se siguieron para llevar a cabo este estudio.

