

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.

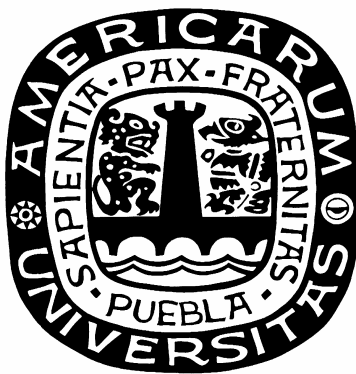
Tesis sometida a la Facultad del Departamento de Lenguas como requisito parcial

para la obtención del grado

Maestría en Lingüística Aplicada

Por:

Irasema Mora Pablo



Universidad de las Américas-Puebla

Mayo, 2004

CONTENIDOS

Capítulo 1 – Introducción	3
1.2 Revisión bibliográfica.....	12
1.3 Estrategia de investigación.....	26
Capítulo 2 – Metodología	28
2.1 Participantes / Contexto	28
2.2 Instrumentos.....	32
2.3 Procedimientos	35
Capítulo 3 – Resultados	39
3.1 Cuestionarios	40
3.2 Entrevistas	48
3.3 Composicio nes	69
3.4 Cuestionario de actitudes.....	74
Capítulo 4 – Análisis	80
Pregunta de investigación 1.....	80
Pregunta de investigación 2	87
4.1 Conclusio nes	95
4.2 Implicaciones.....	95
4.3 Limitaciones.....	98
4.4 Futuras investigaciones.....	99
Bibliografía	101
Anexos	106

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.

Capítulo 2

Metodología

Este estudio está enmarcado por una metodología cualitativa. Es decir, se basó en el contacto constante con los participantes, en este caso los profesores, así como entrevistas y cuestionarios. Este enfoque cualitativo permitió clarificar algunos aspectos que se derivaron de los instrumentos utilizados en esta investigación al tener la oportunidad de recurrir a los participantes cuando fue requerido. Asimismo, se recurrió al análisis de comparación constante (Bogdan & Biklen, 1998), es decir, se compararon los resultados obtenidos en la escala, las entrevistas, y el cuestionario con las composiciones. Esto con el fin de comparar la manera en que los maestros respondieron al cuestionario (teoría) con la práctica.

2.1 Participantes

Como se mencionó anteriormente, el estudio se llevó a cabo en dos universidades de la ciudad de Puebla, México, una pública y la otra privada. El acceso a la universidad privada no fue difícil por mi condición de estudiante de Maestría en la misma universidad, lo cual facilitó el contacto con los maestros que participaron en este estudio. Para poder acceder a la universidad pública recurrí a un contacto de la universidad privada que conocía al coordinador de los cursos de inglés de dicha universidad. Al establecer contacto con dicho coordinador la entrada a la universidad me fue más fácil de tal manera que pude explicarles a los profesores sugeridos por el coordinador sobre el proyecto que llevaría a cabo. Todos los maestros aceptaron participar sin ningún problema y desde las primeras entrevistas con ellos decidimos las fechas en que serían entregadas las composiciones. La manera de trabajar en ambas universidades es la siguiente:

En la universidad pública, los alumnos llevan cursos de lengua extranjera como requisito de su licenciatura en Lenguas Modernas con terminales en docencia y traducción.

Dicha licenciatura tiene como objetivo principal preparar a futuros especialistas en dos lenguas extranjeras: inglés y francés. Si los alumnos deciden tomar como lengua meta inglés, deben llevar lengua extranjera de francés y viceversa, si deciden tomar como lengua meta francés, deben llevar como lengua extranjera inglés. Para fines de este estudio se trabajó con los grupos del área de docencia en inglés como lengua meta.

Dentro de su programa curricular se incluyen ocho cursos de inglés como lengua meta y se manejan las cuatro habilidades (comunicación oral y escrita, escritura y lectura). Cuando los alumnos deciden a qué área se van a enfocar (traducción o docencia) empiezan a tomar otras materias de la rama que hayan elegido. Sin embargo, los alumnos que optan por el área docente (según lo explicado por los propios maestros participantes en esta investigación) tienen más posibilidades de practicar las cuatro habilidades dentro del salón de clases. Esto es, cada nivel tiene diseñado su programa a seguir en el transcurso del semestre pero el maestro es libre de decidir cómo organizar las habilidades y las prácticas relacionadas. Sin embargo, cuando se realizó la recolección de datos, se trató de que fuera en el momento en el que los alumnos estaban practicando la manera de producir un ensayo ya que estaría fuertemente ligado a los propósitos del estudio.

Asimismo, debido a que los parámetros para esta investigación estaban muy definidos, se requería que los grupos tuvieran un nivel equivalente a 470-500 puntos en el TOEFL, lo cual es un nivel intermedio-alto de suficiencia. En la universidad privada, el nivel está determinado por un examen de ubicación debido a que los alumnos deben de demostrar suficiencia en la lengua para poder quedar exentos de los cursos de inglés si tienen un puntaje mayor a 500 en el TOEFL. En la universidad pública, el nivel está en función de los ocho cursos de inglés que se dan a lo largo de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Cada uno de los niveles está basado en un porcentaje del TOEFL y los alumnos

pasan al siguiente nivel si cumplen con los parámetros establecidos en dicho examen, si no es así repiten el curso de lengua. En este caso, el nivel que se estableció fue el mismo que en la universidad pública, de 470 a 500 en el TOEFL, lo que en la universidad pública es un nivel siete. Era necesario que los alumnos tuvieran un nivel intermedio-alto, ya que, como se mencionó anteriormente, es en este nivel donde los alumnos poseen las herramientas para empezar a construir estructuras y han alcanzado un nivel más allá del básico (Myles, 2002). Es en este nivel donde se requiere que se le preste atención al desarrollo lingüístico, para mejorar sus habilidades, siempre y cuando reciban suficiente retroalimentación.

De esta manera se logró que fueran cuatro grupos con ese nivel en la universidad pública, con dos MN y dos MNN. En este curso el énfasis recae en la redacción ya que por ser niveles superiores se van puliendo las habilidades. Aunque manejan las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua, las composiciones son tareas comunes en la práctica. Cada grupo cuenta con un número de alumnos de entre 20 y 25. En el turno matutino se encuentran los grupos a cargo de los MN y en el turno vespertino los de los MNN. No se ha encontrado que haya sido a propósito esta distribución, aunque la coordinación dejó ver que era por el horario de los maestros que laboran en otras escuelas que quedó distribuido de esa forma. Los cuatro maestros cuentan con una formación en enseñanza segundas lenguas. Los dos MN de la universidad pública manejan el español como L2. Uno de ellos tiene una maestría en Literatura Hispánica mientras que el otro no concluyó sus estudios de maestría en Lingüística Aplicada y sólo tomó un año de cursos, aunque piensa retomarlos próximamente. Ambos MN son de Estados Unidos y tienen más de 10 años viviendo en México, como se muestra en la *tabla 1*. Por otro lado, los MNN tienen maestría en TESOL y manejan el inglés como L2. Ambos son mexicanos y tienen más de 20 años de experiencia en enseñanza del inglés, como se puede ver en la *tabla 2*.

En la universidad privada también se trabajó con dos MN y dos MNN es decir, con cuatro grupos del mismo nivel. El curso que se tomó en consideración para esta investigación está enfocado a la lectura y redacción y uno de los objetivos principales es que los alumnos aprendan a redactar un ensayo académico en la L2. Para poder entrar a este curso es necesario que los alumnos tengan un puntaje de 470 de TOEFL y al salir obtengan 500 puntos. Cada grupo cuenta con cerca de 25 alumnos de diferentes licenciaturas, entre ellas Negocios Internacionales, Arquitectura, Ingeniería y Derecho. Al momento de hacer la investigación no se contaba con una licenciatura enfocada a la lingüística o las lenguas en particular. El curso que se tomó para este trabajo lo llevan como requisito dentro de sus carreras para poder graduarse.

Los MN (nacidos en Estados Unidos) de esta universidad tienen más de 20 años viviendo en México y un promedio de 16 años enseñando inglés como lengua extranjera. Ambos maestros cuentan con maestrías, uno en el área de Antropología y otro en TESOL y manejan el español como L2. Los MNN, por su parte, tienen menos tiempo enseñando inglés como lengua extranjera, como se muestra en la tabla 2. Ambos tienen maestrías, uno en Comunicación Intercultural y el otro en Estudios sobre Estados Unidos. Los dos maestros son mexicanos y manejan el inglés como L2. Todos los maestros serán tratados en esta investigación como masculino, debido a que en ambos grupos hay hombres y mujeres y no se pretende hacer una distinción entre unos y otros para poder conservar su anonimato.

MN

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
Años viviendo en México	22	25	16	12
Años enseñando inglés como LE	18	14	16	10

Último grado universitario	Maestría en Antropología	Maestría en TESOL	Maestría en Literatura Hispánica	Maestría en Lingüística Aplicada (sin concluir)
----------------------------	--------------------------	-------------------	----------------------------------	---

Tabla 1: Antecedentes de los MN

MNN

	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>
Años enseñando inglés como LE	3	14	30	20
Último grado universitario	Maestría en Comunicación Intercultural	Maestría en Estudios sobre Estados Unidos	Maestría en TESOL	Maestría en TESOL

Tabla 2: Antecedentes de los MNN.

2.2 Instrumentos

La metodología para llevar a cabo este estudio requirió el uso de un cuestionario de actitudes, basado en una escala de Likert; un cuestionario de antecedentes generales; las composiciones de los alumnos antes y después de la retroalimentación y finalmente las entrevistas con los profesores.

1) Cuestionario de actitudes (*anexos A1 y B1*)

Este cuestionario está basado en el que diseñó Flattley (1996) para su estudio, tomando la escala de Likert. Son 18 reactivos que los profesores contestarán en una escala del 1 al 5, desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Algunos de esos reactivos expresan actitudes más tolerantes al error, anteponiendo la fluidez y a la efectividad de la comunicación sobre la exactitud en las composiciones (ítems 1, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15). Otros reactivos favorecen el tratamiento de errores más intenso, enfocándose en la exactitud y destacando las correcciones por parte del maestro en lugar de las prácticas de corrección en parejas (ítems 2, 4, 7, 8, 11, 16, 17, 18). De la escala original se eliminaron

los reactivos referentes a la comunicación oral, ya que este estudio se enfoca en la redacción. Se añadió un reactivo, el último, para que hubiera más elementos en el segundo grupo.

Para interpretar esta escala, se dio el puntaje más alto (5) si estaban totalmente de acuerdo con el primer grupo de reactivos antes descrito, mientras que con el segundo grupo de reactivos, la escala fue a la inversa. Por lo tanto, fueron más tolerantes aquéllos que calificaron más alto. El cuestionario se hizo en la L1 de cada profesor.

2) Cuestionario de antecedentes generales (*anexos A2 y B2*)

Este cuestionario tuvo como propósito investigar la información general del maestro, es decir, sus antecedentes académicos (si tenía estudios en enseñanza de lenguas, licenciatura, maestría o doctorado), tiempo de vivir en México, entre otros. Al inicio de la investigación se hizo un cuestionario piloto para definir las preguntas que más aportarían a este estudio y fue así como se decidió que se incluirían otras preguntas. Entre éstas se encontraron: en qué tipo de errores se concentran al calificar una composición, qué reacción les produce el encontrar errores en dichas redacciones, los pasos que siguen al dar la retroalimentación y los comentarios que hacen. Estos cuestionarios se hicieron en la L1 del maestro (inglés o español según fue el caso).

3) Composiciones

Los maestros me facilitaron el acceso a las composiciones de sus alumnos y me permitieron fotocopiarlas antes y después de sus comentarios. Esto con el fin de poder comparar cómo el alumno entrega su composición y cómo se le regresa, ya con comentarios y algún tipo de clave (*WO= word order*, por ejemplo). Mientras algunos

profesores siguen un tipo de código (anexo C) otros se valen de un listado de verificación¹ (anexo D), en este caso basado en los parámetros del examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language) para dar retroalimentación a sus alumnos. Las composiciones son básicas en este estudio, ya que, como se mencionó anteriormente, es una forma de comparar lo que los maestros responden en el cuestionario con lo que en realidad hacen en la práctica. Estas composiciones son parte del curso y no son asignadas al alumno como parte de este estudio.

4) Entrevistas

Se hicieron entrevistas a los profesores para complementar la información obtenida en los cuestionarios, como una forma de relacionar sus opiniones con lo que escribieron en papel. Estas entrevistas fueron semiestructuradas, es decir, basadas en preguntas que sirvieron de guía (anexo C) y tomando otras más conforme se fue dando la conversación. No se intentó seguir una entrevista ya estructurada porque al ver las preguntas los maestros podrían no responder y/o mostrarse cohibidos de alguna manera, como señalan Gay & Arisan (2003). Al igual que con los cuestionarios, se hicieron entrevistas piloto con los mismos maestros que participaron en el piloto de los cuestionarios para determinar las preguntas que podían guiar hacia una mejor obtención de información. De igual manera, las entrevistas se hicieron en la L1 de cada profesor.

2.3 Procedimientos

Recolección de datos

Como el cuestionario de actitudes es una adaptación del empleado por Flattley (1996), fue necesario llevar a cabo un piloto del mismo para considerar los cambios pertinentes. Asimismo, el cuestionario de antecedentes generales, diseñado por mí, fue

¹ *listado de verificación* será usado como traducción de *checklist*.

piloteado de igual forma para poder llegar a las preguntas exactas que me proporcionaran la información requerida de la mejor manera. Para este piloto se tomaron las dos últimas semanas del mes de octubre y las dos primeras del mes de noviembre. Posteriormente se aplicaron las versiones finales de ambos cuestionarios a mitad del mes de noviembre y hasta cerca de terminar el semestre (diciembre).

En cuanto a las composiciones, fue necesario pedir sólo dos composiciones de las que los alumnos entregaron en el semestre para poder realizar el análisis. Una vez que se obtuvo la totalidad de las composiciones, se hizo un muestreo aleatorio² debido a que eran cerca de 320 composiciones en total y era necesario agilizar el análisis. Cada profesor había aportado casi 40 composiciones (porque se les pidieron dos en el semestre) y esto hacía necesario reducir el número de composiciones a analizar. Para hacer el muestreo aleatorio primero se contaron las composiciones por maestro y ver que estuvieran completas y que sí fueran legibles (debido a que eran copias de las originales). Una vez que se clasificaron por maestro se procedió a hacer el muestro aleatorio. Se contó del uno al tres y la tercera composición era elegida para estar dentro del análisis. Así se siguió haciendo hasta que se tuvieron todas las composiciones requeridas por maestro. Con el muestreo aleatorio se analizaron 20 composiciones por maestro lo cual redujo a 160 el total de composiciones analizadas y arrojaron un número considerable de datos para realizar la investigación.

Por último, las entrevistas se llevaron a cabo la última semana de noviembre para tener tiempo de revisar los cuestionarios y ver si hacía faltaba algún tipo de información que podría contribuir al enriquecimiento de este estudio. Como se mencionó anteriormente, se siguieron unas preguntas como guía para realizar las entrevistas y otras más se fueron dando conforme transcurría la plática con los maestros.

² *Muestreo aleatorio* será usado como traducción de *random sampling*

2.4 Resultados

Uno de los puntos básicos en una investigación es la confiabilidad. Merriam (1998) sugiere que una de las maneras estándar de evaluar la confiabilidad son los procedimientos de marcación y remarcación con diferentes personas encargadas de analizar un mismo trabajo (confiabilidad entre clasificadores³). Es decir, la confiabilidad en este caso significa la consistencia de los datos proporcionados por dos o más examinadores que evalúan de manera independiente los mismos datos.

Para encontrar a las personas que podrían ayudar con la confiabilidad entre clasificadores recurrí a dos estudiantes de la Universidad Veracruzana (lugar donde imparto clases) que, de manera voluntaria, aceptaron participar en este proyecto. Estos alumnos son estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa y actualmente cursan el octavo semestre (la carrera tiene una duración de diez semestres). Su nivel de inglés, por lo tanto, es avanzado. En la sesión de entrenamiento les di una idea general de lo que se trataba el proyecto y les expliqué que ellos se encargarían de revisar las composiciones para poder determinar la manera de dar retroalimentación de los maestros (por medio de un código, encerrar en un círculo el error, por ejemplo), los tipos de errores en los que se enfocaban (gramática, vocabulario, ortografía, entre otros) y los comentarios que hacían (detallados o muy generales, por ejemplo). En esta sesión trabajamos con las composiciones que no se ocuparon al hacer el análisis, es decir, aquellas que por el muestreo aleatorio no se usaron en la investigación. Se les dieron instrucciones claras y precisas sobre lo que tenían que buscar en las composiciones y cómo lo harían, como lo sugiere Hughes (1994), para hacer una investigación de este tipo. Asimismo, les dije cuáles eran las preguntas de investigación para que tuvieran un punto de partida y les expliqué que su cooperación era valiosa al tener

³ *Confiabilidad entre clasificadores* se usará como traducción de *Interrater reliability*

a dos personas más revisando los datos para asegurar la confiabilidad del proyecto. Se tuvieron 3 sesiones para comparar los resultados y se coincidió en un 91% final.

2.5 Análisis

Por último, el análisis se realizó de la siguiente manera: en primer lugar fue necesario hacer un recordatorio de las dos preguntas de investigación para tenerlas presentes al momento de hacer una relación con los resultados arrojados por cada uno de los instrumentos que se utilizaron en esta investigación. Posteriormente, se hizo una interpretación de dichos resultados, tomando en consideración las variables de MN y MNN así como la de universidad privada y universidad pública. Se trató de establecer una relación entre los resultados y la revisión de literatura antes referida para dar un panorama más claro de los resultados y las aportaciones de esta investigación al área. Asimismo, para evitar la parcialidad y asegurar la validez interna del estudio se recurrió a la triangulación (Merriam, 1998). Es decir, una manera de dar validez al estudio es usar varios métodos para la colección de datos y el análisis y así no se depende solamente de los resultados arrojados por un sólo instrumento. Con la triangulación, de acuerdo con Nunan (1992), las limitaciones que un instrumento pueda tener son en general los puntos fuertes de otro y, haciendo una comparación constante de instrumentos y los resultados que arrojen, se refuerza la confiabilidad de los resultados. En este caso los instrumentos fueron los cuestionarios, las entrevistas y las composiciones y a continuación se presentan los resultados.

Capítulo 3

Resultados

El presente capítulo presenta los resultados encontrados a partir de los instrumentos que se utilizaron en esta investigación (cuestionarios, entrevistas y composiciones). Se distribuyeron según dichos instrumentos y se procedió a reportar los datos que se encontraron. Estos resultados estarán divididos por categorías de acuerdo con las preguntas de investigación:

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?

La primera categoría se refiere a los errores en los que centran su atención los profesores, dado que es una pregunta de investigación. Respecto a las reacciones ante dichos errores, parte fundamental de esta tesis, decidí incluirla en cada uno de los instrumentos que utilicé. Las maneras de corregir se corroboraron entre las composiciones, las entrevistas y los cuestionarios (triangulación). Un elemento crucial fue el cuestionario de actitudes, basado en la escala de Likert para determinar si coincidían las opiniones con lo que en realidad hacen los maestros al momento de calificar. En los cuestionarios se tomaron aquellas preguntas del cuestionario que proporcionaron datos que fueron posibles de contrastar por la variable de MN y MNN así como por universidad (privada y pública).

3.1 Cuestionarios de antecedentes generales

Como se mencionó anteriormente, el propósito uno de los cuestionarios fue investigar la información general de maestro, es decir, sus antecedentes académicos así como averiguar los tipos de errores en los que se concentran al calificar una composición y sus reacciones. En esta sección, tomé como categorías los tipos de errores en los que se concentran al momento de calificar una composición, el tipo de retroalimentación que proporcionan a los alumnos, qué errores les molestan más y la posible influencia de su formación académica al momento de reaccionar ante ellos.

Errores en los que se concentran

La pregunta uno del cuestionario (¿en qué errores se concentra más al corregir las composiciones de sus alumnos?) reveló los siguientes datos. Para el **MN A**, el concentrarse en ciertos errores depende de la tarea asignada al estudiante. Pero enfatizó que en lo que se refiere a composiciones, los que más le interesan son los relacionados con organización y gramática. En cuanto al **MN B** los errores que más atraen su atención son los de gramática y contenido. En este último señaló que centra su atención en lo que se refiere al desarrollo de la idea, la organización y la oración tópica (*topic sentence*). El **MN C**, por su parte, comentó que para él, en lo primero que se fija es en los errores que se refieren a gramática y vocabulario en una composición debido a que es lo más importante para poder entender una redacción académica. Finalmente, para el **MN D** los errores en los que se enfoca tienen que ver con la organización, el contenido, la gramática, la puntuación y la ortografía. Más adelante se relacionaran estos resultados con los encontrados en los instrumentos posteriores. Por el momento es importante resaltar que en este primer grupo de profesores, todos coincidieron en mencionar los errores de gramática como lo primero que corrigen.

En cuanto a los MNN, el **MNN E** dijo que para él los errores que siempre corrige son los de organización, gramática y ortografía. Sin embargo, el **MNN F** dijo que él se

enfoca en todos, es decir, cuando un alumno le entrega una composición lo primero que hace es señalar los errores de gramática y ortografía y posteriormente se concentra en el contenido, pero precisó que para él es muy importante corregir toda la composición. El **MNN G** mencionó que los errores que más le llaman la atención son los relacionados con gramática y ortografía, al igual que el **MNN H**. Ambos señalaron que estos son básicos para que una composición académica sea clara y tenga una buena impresión ante el lector. En este grupo de maestros se puede observar que todos mencionaron la gramática y la ortografía como los errores en los que se enfocan al corregir una composición.

Estos datos se muestran en la siguiente tabla:

MN

MN A Universidad Privada	MN B Universidad Privada	MN C Universidad Pública	MN D Universidad Pública
Organización y gramática	Gramática y contenido	Gramática y vocabulario	Organización, contenido, gramática, puntuación y ortografía

Tabla 3: Errores en los que se enfocan los MN al corregir una composición.

En esta tabla se puede observar que la gramática es una constante en el grupo de los MN como uno de los errores en los que se concentran al corregir una composición.

MNN

MNN E Universidad Privada	MNN F Universidad Privada	MNN G Universidad Pública	MNN H Universidad Pública
Organización, gramática y ortografía	Se enfoca en “todos”, es decir, primero señala los errores de gramática y ortografía y	Gramática y ortografía	Gramática y ortografía

	posteriormente los de contenido.		
--	----------------------------------	--	--

Tabla 4: Errores en los que se enfocan los MNN al corregir una composición.

Esta tabla de MNN resalta la gramática y la ortografía como los errores en los que los MNN centran su atención al momento de corregir una composición.

Tipo de retroalimentación que proporcionan

En la segunda pregunta del cuestionario, sobre qué tipo de retroalimentación proporcionan a sus alumnos, las respuestas fueron variadas. El **MN A** comentó que hace uso de un código (como se muestra en el anexo C), hace preguntas sobre el contenido (por ejemplo “do you discuss these solutions in your essay?”), comentarios y sugerencias para mejorar la redacción de la composición. El **MN B**, por su parte, comentó que se basa en un código (igual al anterior) para dar la retroalimentación y hace comentarios acerca de la claridad de ideas. El **MN C** señaló que corrige ortografía, principalmente, y sintaxis. No mencionó hacer uso de ningún código, sólo encierra en un círculo los errores. El último **MN**, el maestro **D**, dijo que sólo se concentra en los errores de organización y contenido y los demás (gramática, vocabulario y ortografía) sólo los encierra en un círculo. Los maestros que dijeron hacer uso de un código coincidieron en que les proporcionan desde el principio del semestre ese código a los alumnos para que sepan qué quieren decir los símbolos cuando les entregan sus composiciones ya calificadas.

En el grupo de los MNN, el primer profesor, el **MNN E** señaló que se basa en una clave, es decir, en un código que se les proporciona a los maestros de este nivel por parte de la coordinación (el mismo utilizado por el **MN A**) y hace comentarios sobre estructuras y contenido de la redacción. El **MNN F** también hace uso de una clave, la misma que usan los profesores nativos **A** y **B** (debido a que laboran en la misma universidad) y hace comentarios a casi toda la composición sobre estructura, organización y cosas que el

alumno tiene que revisar como la ortografía y gramática. El **MNN G** señaló que su retroalimentación está basada en un código, “el que la mayoría de los maestros usa y viene en casi todos los libros” y también proporciona comentarios sobre la redacción en general. El **MNN H** también coincidió en el mismo tipo de retroalimentación, basada en código aunque reconoció no escribir muchos comentarios a lo largo de la composición de ningún tipo.

A manera general, se puede ver que en el grupo de los MN, los profesores de la universidad privada usan un código y añaden comentarios, mientras que los de la universidad pública tienden solamente a encerrar en un círculo los errores, principalmente de gramática, vocabulario y ortografía.

Determinación de errores

En cuanto a la pregunta tres del cuestionario sobre quién determina en qué errores concentrarse, la universidad o el propio maestro, hubo una diferencia entre la universidad privada y la universidad pública. Los maestros de la universidad privada, tanto nativos como no nativos, coincidieron en que eso es determinado, en una parte, por los objetivos del curso, es decir, el programa del curso y, por otra parte, por ellos mismos. Aseguraron que los criterios del programa ya están muy definidos y lo único que ellos hacen es adaptarlos a la situación, es decir, a las necesidades de sus propias clases. Por otro lado, los maestros de la universidad pública señalaron que ellos son los que determinan en qué errores concentrarse ya que la universidad no les impone una determinada forma de calificar y por lo tanto, son libres de elegir la forma de calificar que les parece más conveniente. Sin embargo, es necesario recordar que en la universidad pública, los alumnos siguen una carrera de futuros profesores de inglés. Estos resultados se comentarán más adelante como parte del análisis para profundizar en ellos.

Influencia de su formación académica en la manera de reaccionar ante los errores

Antes de preguntar sobre qué reacciones les provocan los errores de los alumnos en las redacciones académicas, la pregunta se basó en la posible influencia de su formación académica en la manera de reaccionar. Todos los maestros, nativos y no nativos, de ambas universidades, coincidieron en que sí influye su formación académica en la manera en que ellos reaccionan. Algunos comentarios que ellos hicieron fueron los siguientes:

MN A	<p><i>“Yes, because I discuss and revise a particular “language logic” found in English but which is distinct from the majority of other languages (intercultural communication styles)”</i> <i>[Sí, porque discuto y reviso una “lógica del lenguaje” particular que se encuentra en el inglés, pero que es distinta a la mayoría de las otras lenguas (estilos de comunicación intercultural)]¹</i></p>
MN B	<p><i>“Yes. I was brought up in a US educational system that emphasizes a certain style of writing (to the point, concise...)”.</i> <i>[Sí, porque fui educada en un sistema educativo americano que enfatiza un cierto estilo de redacción (al grano, conciso...)].</i></p>
MN C	<p><i>“Yes, I try to remember the kinds of things the composition teachers I had in English were looking for”.</i> <i>[Sí, trato de recordar el tipo de cosas que los maestros de composición que tuve en inglés buscaban en ese momento]</i></p>
MN D	<p><i>“Definitely. I was taught that errors, especially in spelling and punctuation, can ruin an entire work. In English, these kinds of errors are a really bad reflection on the person who is writing”.</i> <i>[Definitivamente. Me enseñaron que los errores, especialmente los de ortografía y puntuación, pueden arruinar un trabajo completo. En inglés, este tipo de errores son un mal reflejo de la persona que está escribiendo]</i></p>
MN E	<p><i>“Sí, aunque no sé hasta qué punto”.</i></p>
MN F	<p><i>“Sí, mi formación académica fue mucho más estricta y soy intransigente cuando cometen el mismo error varias veces”.</i></p>
MN G	<p><i>“Sí, definitivamente esa formación fue estricta”.</i></p>
MN H	<p><i>“Sí, trato de recordar cómo aprendí el idioma y lo que hicieron los maestros conmigo. Sí, creo que sí influye”.</i></p>

Tabla 5: comentarios de ambos grupos de maestros ante la pregunta ¿cree que su formación académica influye en la manera de reaccionar ante los errores de sus alumnos de nivel intermedio-avanzado?

Como se puede ver en la tabla anterior, todos los maestros coincidieron en que sí hay una influencia por parte de su formación académica en la manera de reaccionar ante los errores.

¹ Las traducciones se hicieron lo más cercanas posibles a lo que los profesores dijeron en su L1 (inglés).

La mayoría coincide en que su formación fue más estricta y el mismo sistema de educación les hizo ver que había un estilo al escribir en su L1

Errores que más les molestan y sus reacciones

La pregunta cinco del cuestionario (¿qué errores le molesta que cometan sus alumnos? ¿qué actitudes le provocan?) arrojó los siguientes resultados. En el grupo de los **MN**, el maestro **A** mencionó que son los errores de estilo, las ideas muy generales, los errores de gramática y puntuación los que más le molestan. Las reacciones que le provocan son de enojo, cansancio y frustración debido a que el estudiante no piensa en la audiencia que leerá su ensayo. El **MN B** mencionó que los errores de gramática son los que más le molestan y le causan frustración y decepción al mismo tiempo ya que los alumnos no hacen caso de los esfuerzos del maestro para que mejore. El **MN C** dijo que son los errores de gramática, como la “s” en los adjetivos, los que más le molestan. Mencionó que estos errores los que más reacciones le provocan, como molestia, porque siempre aparecen sin importar cuántas veces se los marque. Por último, el **MN D** dijo que los errores de ortografía, cuando aparecen una y otra vez, le producen frustración.

En el grupo de los **MNN**, el maestro **E** indicó que le produce molestia el ver que los alumnos cometen una y otra vez el mismo error aún cuando son cosas que se han visto en clase en repetidas ocasiones. El **MNN F** dijo que los errores de ortografía y los tiempos verbales son los que más le molestan y le provocan frustración y enojo. Esto debido a que considera que no es posible que en este nivel (intermedio-avanzado) los alumnos sigan teniendo ese tipo de errores. Por otro lado, el **MNN G** dijo que los errores de preposiciones y gramática en general le molestaban, pero le causaba más preocupación por el alumno que otra cosa. Es decir, al ver que los alumnos no ponen atención en ese tipo de errores le preocupa al maestro el saber que estos alumnos son futuros maestros de inglés y

no corrigen sus propios errores. Por último, el **MNN H** señaló que le molestan los errores de gramática, sobre todo si son los mismos los que aparecen una y otra vez. Sus reacciones son diversas, como molestia y preocupación por los alumnos ya que no prestan atención a sus errores ni a las correcciones que se les hacen. La siguiente tabla muestra una relación de las diferentes reacciones que tienen los maestros ante los errores:

MN

MN A Universidad Privada	MN B Universidad Privada	MN C Universidad Pública	MN D Universidad Pública
Enojo, cansancio y frustración.	Frustración y decepción.	Molestia.	Frustración.

Tabla 6: Diferentes reacciones de los MN ante los errores de los alumnos.

MNN

MNN E Universidad Privada	MNN F Universidad Privada	MNN G Universidad Pública	MNN H Universidad Pública
Molestia.	Molestia, frustración y enojo.	Molestia y preocupación por el alumno.	Molestia y preocupación por el alumno.

Tabla 7: Diferentes reacciones de los MNN ante los errores de los alumnos.

Como se puede observar, en el grupo de MN, las reacciones más comunes son las de frustración y molestia por errores de gramática y ortografía. Mientras que en el otro grupo (MNN), todos mencionaron molestia y dos de ellos preocupación por el alumno. Los errores que causan estas reacciones son los de gramática y los que aparecen una y otra vez, es decir, los que a pesar de que se les corrige anteriormente, vuelven a aparecer en las composiciones.

El ítem seis del cuestionario (Describe los pasos que sigue al momento de corregir una composición) no se discutirá debido a que todos los maestros mencionaron respuestas diferentes y no fue posible contrastarlas en ninguna de las categorías que se tomaron en cuenta. Al parecer esto está en función del tiempo con el que disponen para calificar más que otra cosa.

En general, se puede ver que en los cuestionarios se encontraron resultados interesantes que se discutirán posteriormente al hacer una comparación entre los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación.

3.2 Entrevistas

Como se mencionó anteriormente, se hicieron entrevistas a los profesores para complementar la información obtenida en los cuestionarios, como una forma de relacionar sus opiniones con lo que escribieron en papel. En esta sección se incluyen los comentarios que hicieron los profesores y por lo tanto complementan los resultados obtenidos en los cuestionarios arriba mencionados. Las categorías que se siguieron aquí son similares a las que se encontraron en los cuestionarios.

Justificación de comentarios en las composiciones

Los maestros señalaron sus razones para poner comentarios en las composiciones, sobre todo en lo que se refiere a los comentarios positivos y negativos encontrados en algunas redacciones. El MN A señaló que los comentarios negativos, en particular, los pone en dos casos:

1. cuando [los alumnos] no siguieron el proceso que se les pidió.
2. si piensa que el estudiante puede reaccionar ante esos comentarios. No para asustarlos, pero sí para hacerlos pensar en la seriedad de la tarea.

Respecto a los comentarios positivos, señaló que no piensa en realidad en hacer un balance entre unos y otros, sino que si algún alumno hizo bien algo, no duda en reconocerlo, aunque para que eso suceda no tiene que hacerlo de manera obligatoria.

Por otro lado, el **MNB** dijo que si tiene que hacer un comentario negativo, es decir, cuando algo no está claro para el lector o cuando, algunas veces, no entiende lo que el alumno trata de decir en su ensayo, entonces sí escribe un comentario negativo como “You need more meat to make this essay more academic” [necesitas más información para hacer este ensayo más académico]. Sin embargo, también puntualizó que no trata de hacer un balance consciente de los comentarios positivos y negativos que pone en la redacción:

“I guess I do write also positive comments... because... usually there are good points, and not so good points. But I don't think I go back and say Oh! I've written a negative comment now I have to find something positive”.

[Creo que también escribo comentarios positivos... porque...por lo general hay puntos buenos, y no tan buenos. Pero no creo que regrese y diga “Oh, ya escribí un comentario negativo ahora tengo que encontrar algo positivo”].

El **MN C**, quien labora en la universidad pública, indicó que siempre trata de hacer un balance entre lo positivo y lo negativo. Es decir, si ve que una composición tiene varios errores, los hace notar en sus comentarios generales, pero también destaca si hay algún punto que el alumno hizo bien. El mismo maestro comentó lo siguiente:

“I always try to say something positive. I always include some comments such as Well done! Nice work! BUT..., and then I comment on the things they have to work more...”.

[Siempre trato de decir algo positivo. Siempre incluyo algunos comentarios como ¡Bien hecho! ¡Buen trabajo! PERO..., y es entonces cuando comento sobre las cosas en las que ellos tiene que trabajar más...]

El **MN D**, por su parte, también aceptó tratar de hacer un balance entre los comentarios positivos y negativos de una composición.

“Sometimes I say “good organization” because sometimes I like to give them the positive with the negative because it’s not all positive. Sometimes I say “good organization BUT...”.

[Algunas veces les digo “buena organización” porque algunas veces me gusta darle lo positivo con lo negativo porque no todo es positivo. Algunas veces les digo “buena organización PERO...]

En el grupo de los maestros no nativos, el primero, el **MNN E**, reconoció que no hace comentarios positivos, solamente se centra en lo que cree que el alumno tiene que mejorar. Dijo que la mayoría de las veces solamente señala lo que él mismo consideró “incorrecciones” y, aunque cree que debería incluir algo positivo, no lo hace, a menos que él valore que un párrafo está muy bien hecho, pero esto rara vez sucede.

El **MNN F**, por su parte, al momento de responder sobre si trata de hacer un balance entre los comentarios positivos y negativos, el profesor dijo que en ningún momento estaba preocupado por hacer ese balance:

“en ese momento [de calificar] hago el comentario que me parece apropiado, ya sea bueno o malo, o lo que sea. Pero no pienso en un balance, para nada, ya es automático”.

El **MNN G**, de la universidad pública, mencionó que sí trata de hacer un balance con los comentarios positivos y negativos ya que no le gustaría que un alumno se desmoralizara al ver solamente comentarios negativos en su composición. Explicó que como maestro, uno puede influir mucho en el alumno, de manera positiva o negativa, por eso es que trata de ser más cuidadoso en sus comentarios para dar retroalimentación:

“Si ves que en el feedback, lo ves como guerra de indios pero dice *nice job*, entonces dices, bueno, hay algo bueno ahí”.

Por último, el **MNN H**, también de la universidad pública, aceptó que trata de hacer un balance entre los comentarios positivos y negativos, pero sólo de manera oral y lo hace extensivo a todo el grupo. Es decir, no anota comentarios en las composiciones, sólo encierra en un círculo los errores para tratar de que los alumnos lean y vean cuáles fueron sus equivocaciones y piensen en una manera de corregirlos. Cuando el profesor les regresa sus composiciones, le dice al grupo en general en dónde estuvieron bien pero también en qué punto deben de trabajar más.

En general, los MN de la universidad privada aceptan que no están conscientes de hacer un balance entre sus comentarios positivos y negativos al momento de proporcionar retroalimentación, pero si el alumno ha hecho algo bien, se lo reconocen. Los maestros de la universidad pública sí tratan de hacer ese balance también, tanto MN como MNN. Sin embargo, los MNN de la universidad privada aceptaron no hacer comentarios positivos, salvo en contadas ocasiones.

Manera de corregir

En cuanto a la manera de corregir, el **MN A** indicó, como lo hizo en el cuestionario, que se basa en un código, el cual les proporciona a los alumnos al inicio del semestre.

Asimismo, al preguntarle sobre qué errores decide corregir y cuáles dejar sólo con los símbolos del código, el profesor indicó lo siguiente:

“If I make a correction, it’s that I’m feeling is a very hard point that they are dealing with and no matter how I mark it with the code, they are not going to be able to fix it. It’s just too complex, the structure, and so I try to give them the correct structure, no?”.

[Si hago una corrección es porque siento que es un punto muy difícil con el que están lidiando y no importa cómo se los marque con el código, no serán capaces de corregirlo. Es demasiado compleja, la estructura, y por eso trato de darles la estructura correcta, ¿no?].

Al momento de preguntarle sobre la manera en que corrige, el **MN B** corroboró lo dicho en el cuestionario y dijo que es por medio de un código, que le da a los alumnos desde el inicio de la clase, la manera más usual de dar retroalimentación. Sin embargo, añadió que hay algunas veces que corrige determinados errores, sin que fuerce al alumno a pensar en qué tipo de error cometió. Esto lo hace cuando cree que el alumno no va a entender por qué es un error, entonces es cuando procede a hacer la corrección necesaria.

Algo que llamó la atención de este maestro fue que los comentarios que hace al final de la composición los empieza con el nombre del alumno. Al preguntarle por qué lo hacía de esta forma, el profesor indicó que es por tratarlo de hacerlo más personal.

“I try to make it like I’m talking to them. If I were talking at the moment, what would I say?”

[Me gusta hacerlo como si estuviera hablando con ellos.

Si hablara con ellos en ese momento, ¿qué les diría?].

Estos dos profesores coincidieron en hacer la corrección ellos mismos si creen que el alumno no será capaz de hacerla por sí solo, principalmente cuando se enfrentan a una estructura compleja.

En cuanto a la manera en que corrige, el **MN C**, señaló que normalmente encierra en un círculo los errores de ortografía. Su explicación fue que él trata de encerrar en un círculo las cosas que piensa que el alumno puede buscar por él mismo, porque así lo hacía su mamá con él:

“I mostly circle the spelling mistakes because my mother kind of... made me do that. Because she only pointed out the mistakes that she wanted me to look it up, so I was always taught that the spelling mistakes... you know, like “I’m not gonna put the correct spelling, you have to look it up yourself”.

[Principalmente encierro en un círculo los errores de ortografía porque mi madre me hizo hacer eso de cierta manera. Ella simplemente señalaba los errores en los que quería que yo buscara en el diccionario. Por eso siempre se me enseñó que los errores de ortografía, ...como “no te voy a poner la ortografía correcta, tienes que buscarlos por ti mismo].

En cuanto a la manera en que corrige, el **MN D** señaló que hace uso de listado de verificación tomado de los parámetros establecidos para el examen TOEFL donde tiene un número asignado y ciertos criterios en cada nivel (ver anexo D). En cada composición, el profesor señala el número y los alumnos son responsables de ver a qué criterio corresponde

y tratar de corregir sus errores. Algunas veces encierra los errores de ortografía, por ejemplo, pero trata de que los alumnos sean capaces de revisar los criterios antes mencionados y de esta forma encuentren una manera de corregir sus errores. Estos dos últimos MN tratan de que el alumno investigue por sí mismo el tipo de error que tuvo y la manera de corregirlo.

En el grupo de los MNN, el **MNN E** señaló que se basa en el código que todos los maestros usan, o al menos el que le proporcionó la coordinación del nivel que está enseñando. Al revisar las composiciones ya calificadas se encontró que todas ellas estaban saturadas de símbolos. Al cuestionarle sobre cómo podría afectar al alumno ver su trabajo con demasiadas correcciones el profesor dijo:

“pues yo no sé si les afecta o no...yo creo que debo corregirles todos los errores, así sea gramática que no hemos visto en clase. Si les afecta o no, yo no sé”.

Algo importante que mencionó fue que como los objetivos del curso están ya muy delimitados, es decir, el principal objetivo es que los alumnos aprendan a escribir un ensayo académico, en eso se basa él para hacer las correcciones. Asimismo, al final admitió que no puede evitar el corregir todos los errores porque al ser no nativo piensa que es importante que los alumnos vean que sí lee sus ensayos y que tiene que corregirlos siempre que se pueda.

Por otro lado, el **MNN F** dijo que a veces encierra los errores, pero que últimamente ya no lo hace tanto porque:

“...es caso perdido. Es el mismo error probablemente y entonces no me tomo la molestia de hacerles ver el error. Saben que es el

mismo error y sé que no leen los comentarios, entonces yo tampoco me tomo la molestia”.

En cuanto a la manera de corregir, el profesor **MNN G** señaló que sí se basa en un código, no es tan formal como el de los profesores de la universidad privada. Él mismo admitió que al principio del semestre les dio a los alumnos los símbolos que recordaba, no fue nada formal, incluso a veces en clase, si se le viene otro a la mente, se los da para que sepan a qué se refiere cuando les regresa sus composiciones. Asimismo, dijo que el tipo de código que utiliza no es complicado, es una adaptación a veces del que viene “en todos los diccionarios”. Algo que llamó la atención de este profesor fue que al momento de hacerle notar un error al alumno y pedirle que lo corrija, o al menos que investigue de qué se trata, este maestro siempre incluye la palabra “*please*” [por favor]. Al preguntarle sobre esto, el profesor respondió que es una manera de no ser agresivo:

“Es como que les estoy llamando la atención pero no los estoy penalizando. Y tampoco le pongo un número a la redacción. No se los pongo porque entonces, si les pongo un diez no le echan ganas, si les pongo un cinco, se desmoralizan. Entonces yo les pongo en mi lista, pero no sobre su composición”.

El **MNN H** no pone comentarios en las composiciones, como se recordará. A diferencia de los demás, los comentarios los hace de manera oral.

En general, el grupo de MNN hace uso de un código para señalar los errores, principalmente recurre a encerrar en un círculo dichos errores. Asimismo, dejaron entrever su molestia al percibir que los alumnos hacen caso omiso a esas correcciones.

Reacciones

En cuanto a las reacciones que tiene al momento de identificar los errores, el MN A dijo que siente enojo cuando los alumnos cometen el mismo error una y otra vez. Pero también mencionó lo siguiente:

“I get angry because they don’t see the importance, they don’t follow instructions, or they just don’t... they didn’t give it enough time because of other classes, and so because I like writing!”

[Me enoja porque ellos no ven la importancia, no siguen las instrucciones, o simplemente no... no le dedican suficiente tiempo por sus otras clases, y también porque ¡a mí me gusta la redacción!]

Asimismo, el profesor señaló que se muestra impaciente también cuando tiene que leer tres veces lo mismo porque el alumno no se centró en una audiencia y produjo algo que sólo era para cumplir con una tarea. Indicó que es en ese momento en el que se siente enojado y no por cuestiones de crítica, ni de gramática y sintaxis, sino por el formato, la organización y el estilo. Eso le hace pensar que el alumno no puso la atención suficiente en el trabajo que debía realizar.

Un aspecto importante que comentó este profesor fue que él se pone en el lugar de los alumnos, es decir, según su propia experiencia aprendiendo español como L2 y muestra una manera de justificar las correcciones que hace a sus alumnos:

“I’ve always thought I’d love to take a writing class and have somebody identify the common grammatical errors that I could repeat again and again so I can see the numbers [of errors]...”

when I learnt to write in English, at the university level, where I really improved was seeing feedback and feedback and finally entered into my head that there is an audience, that there is ambiguity unless one is very careful. So, in my own writing I was benefited from correction”.

[Siempre he pensado que me encantaría tomar una clase de redacción y tener a alguien que pueda identificar los errores gramaticales que podría repetir una y otra vez para poder ver el número de errores que tengo. Cuando aprendí cómo escribir en inglés, ya en la universidad, cuando realmente mejoré fue al ver la retroalimentación y retroalimentación y finalmente me entró en la cabeza que hay una audiencia y que habrá ambigüedad hasta que uno sea cuidadoso al escribir. Es por eso que, en mi propia redacción me beneficié de la corrección].

En cuanto a las reacciones que le provocan los errores que cometen los alumnos, el profesor **MN B** recalcó que lo que siente es decepción. Esto es, debido a que los alumnos repiten, la mayoría de las veces, el mismo error, aunque reconoce que no se puede ser muy crítico si no se les han dado oportunidades a los estudiantes de practicar mucho.

Por su parte el **MN C** dijo que era molestia más que enojo. Sin embargo, lo que hace es que si ve que es un error que la mayoría de los alumnos cometen, lo lleva al salón de clases y escribe ejemplos en el pizarrón. Trata de que los alumnos se den cuenta de sus errores pero no se los hace ver de manera individual y por eso prefiere hacerlo frente a clase.

Al preguntarle sobre sus reacciones cuando el alumno cometía el mismo error una y otra vez, el **MN D** comentó que se siente frustrado, como si todos sus esfuerzos fueran en vano:

“It’s really frustrating when a student makes the same mistakes over and over again”.

[Es realmente frustrante cuando un estudiante comete el mismo error una y otra vez].

En general, el grupo de los MN reveló frustración y decepción cuando los alumnos cometen una y otra vez los mismos errores. Sólo uno manifestó llevar esos errores al salón de clases y tratar de que se den cuenta en qué están fallando, mediante una explicación a nivel grupal, sin hacerlo de manera personal.

Por otro lado, en el grupo de MNN, en cuanto a las reacciones que le provocan los errores de los alumnos, el **MNN E** manifestó que no es enojo, pero sí frustración porque los alumnos no ponen atención a lo que se les está enseñando.

“Creo que ahí es momento de decir “oigan, pongan atención, eso ya lo vimos, ya no es posible que sigan haciendo esto” ”.

Las reacciones que tiene el **MNN F**, al momento de enfrentarse a una composición con errores, fueron desesperación, enojo y frustración, como se puede observar en el siguiente fragmento de la entrevista:

“... imagínate leer y empiezas a leer cada cosa y dices... vaya te desesperas. Si yo empiezo a enojarme me voy[.] A mí me gusta echármelos de una sentada, porque usas el mismo criterio y empiezo por los que me pueden desesperar más... porque

estás de buenas, etc, pero si me empiezo a enojar me voy,
porque sí no es justo”.

El mismo profesor admitió tener un carácter muy fuerte y enojarse fácilmente por todo, por lo que esas reacciones se presentan en otras áreas de su vida diaria también.

Respecto a las reacciones que tiene hacia los errores, el **MNN G** señaló que no se enoja porque antes de enojarse tiene que hacer algo con el error para corregirlo, es decir, tratar de ayudar a los alumnos para que avancen. Al respecto comentó:

“No me voy a enojar con ellos porque tal vez antes tuvieron a seis profesores más...más bien mi enojo sería contra de ellos, de los maestros que no los estuvieron corrigiendo a tiempo. No es la culpa del alumno, ¿qué pueden hacer ellos? Tal vez nadie les había dicho que estaban en un error”.

En cuanto a las reacciones que tiene ante esos errores, el **MNN H** señaló que siente molestia, no por corregir, sino porque el alumno parece no leer las correcciones y eso le hace cuestionarse hasta qué punto es bueno corregir y el grado de apreciación del trabajo del profesor.

Las siguientes tablas muestran las diferentes reacciones de los maestros a partir de las entrevistas realizadas y ayudan a comparar las reacciones encontradas en las tablas 4 y 5 anteriores:

MN

MN A Universidad Privada	MN B Universidad Privada	MN C Universidad Pública	MN D Universidad Pública
Enojo e impaciencia.	Decepción.	Molestia.	Frustración.

Tabla 8: Diferentes reacciones de los MN ante los errores de los alumnos.

MNN

MNN E Universidad Privada	MNN F Universidad Privada	MNN G Universidad Pública	MNN H Universidad Pública
Molestia y frustración	Desesperación, enojo y frustración.	Enojo contra los maestros anteriores, no con el alumno.	Molestia.

Tabla 9: Diferentes reacciones de los MNN ante los errores de los alumnos

Como se puede observar en las tablas anteriores, los maestros fueron consistentes al responder los cuestionarios y las entrevistas. No hubo un cambio significativo y mantuvieron su postura inicial de reaccionar ante los errores frecuentes de los alumnos.

Nivel de los alumnos mexicanos

Por ultimo, cuando se le cuestionó sobre el nivel de los alumnos mexicanos en la redacción académica, el profesor **MN A** dijo que los alumnos no están acostumbrados a este tipo de composiciones tipo ensayo, ni en inglés ni en español.

“I’ve noticed that they are learning something different in *Redacción* than they are in English academic writing, it almost is contradictory and we’ve talked about it [with the students]”.
[He notado que [los alumnos] están aprendiendo algo diferente en Redacción a lo que ellos están aprendiendo en Redacción académica en inglés, casi es contradictorio y sí hemos hablado de esto en clase].

Señala también que es muy difícil para los alumnos trabajar con algo en lo que no están familiarizados pero que al inicio del semestre les trata de explicar las diferencias entre la redacción en español (muchas ideas, opiniones personales, por ejemplo) y la redacción en inglés (más directa, concisa y con apoyo de fuentes).

Cuando al **MN B** se le preguntó lo mismo, coincidió con el **MN A** al decir que:

“I have a very few good students, but the majority, in terms of writing, probably have not much practice...They are not familiar with this style. The style of English, of being extremely direct, like the thesis statement, I think that's so hard for some students to understand... even if you give them examples, even if you practice, still and that's the frustrating part”.

[Tengo muy pocos buenos estudiantes, pero la mayoría, en términos de escritura, probablemente no tienen mucha práctica... Nos están familiarizados con este estilo. El estilo del inglés, de ser extremadamente directo, como la oración tópica, creo que es muy difícil para algunos alumnos... incluso si les das ejemplo, si practicas, aún así, y esa es la parte frustrante].

Como se puede observar, estos dos profesores, **MN A** y **MN B**, trabajando en una universidad privada, coincidieron en que los alumnos no tienen mucha práctica en redacción incluso en su L1 que es español.

El **MN C** contestó que los alumnos mexicanos tienen un buen nivel, contrario a lo que piensan los maestros nativos de la universidad privada. Reconoció que los estudiantes no tienen mucha práctica en su L1, pero mencionó que:

“[students] are more careful writing in English than writing in Spanish. And I think it has to do a lot with learning another language”.

[los alumnos son más cuidadosos al escribir e inglés que en español.

Y creo que tiene mucho que ver con el aprendizaje de otra lengua].

Al preguntarle sobre el nivel de los alumnos mexicanos en cuanto a la redacción académica, el **MN D** fue muy claro al señalar que los alumnos cometen en inglés los mismos errores que tienen en español, aunado a la falta de práctica en su L1. Sin embargo, el MN D aceptó que está tratando de hacer leer a sus alumnos:

“What I’m trying to do is to make them read a lot ‘cause I see also that I talk about things and ta ta and I see faces like haa? You know, and I ask them “do you read the newspaper? Don’t you read magazines? Don’t you read books? And they say nop”

[Lo que estoy tratando de hacer es hacerlos leer mucho, porque puedo ver también que yo hablo de algunas cosas y bla bla bla y veo caras de *¿cómo?*. Entonces es ahí donde les pregunto *¿Leen el periódico? ¿No leen revistas? ¿No leen libros? Y ellos dicen “no”*].

Todos los MN coincidieron en que la falta de práctica sobre redacción en L1 influye en los errores que los alumnos cometen en la L2. Estos profesores enfatizan las diferencias de estilo en redacción, entre el español y el inglés, como el factor principal que cause conflicto a los estudiantes. Es decir, el entender esas diferencias les dificulta el poder hacer una redacción en L2 de acuerdo con los parámetros que se ven en la clase.

En el grupo de los MNN, el **MNN E** indicó que el nivel de los alumnos no es el mejor, que podrían mejorar pero tal vez no tienen la suficiente práctica ni en español. Mencionó que no podía opinar mucho al respecto ya que no ha tenido la necesidad de escribir un ensayo él mismo y no sabe siquiera los requerimientos para hacer uno en español.

Al preguntarle al **MNN F** sobre el nivel de los alumnos mexicanos, fue tajante al contestar que “los mexicanos no sabemos escribir, no somos una cultura de escribir”. Comentó que a los alumnos mexicanos no se les enseña a razonar desde pequeños y por lo tanto no pueden escribir sus propias ideas ya que están acostumbrados a copiar, tal como sucede desde el nivel primaria. Se refirió al plagio como algo desconocido para los alumnos, porque nunca se les ha pedido que sustenten su información con fuentes y por eso, cuando se les pide hacerlo en una L2, si no lo saben hacer en su L1 es algo que no pueden hacer en ninguna de las dos lenguas y se les dificulta muchísimo. El maestro dijo:

“no considero que deberíamos tratar de enseñar de escribir a este nivel si no lo pueden hacer en su propio idioma. Es una pérdida de tiempo, lo considero una pérdida de tiempo muy frustrante”.

En cuanto al nivel de los alumnos mexicanos, el **MNN G** mencionó que sí les hace falta más práctica en su L1, que es determinante para que un alumno tenga un mejor desempeño al momento de redactar en la L2. Sin embargo, también mencionó que es necesario proporcionarles a los alumnos diversas oportunidades para practicar ya que si no lo hacen en la L1 entonces es necesario que desarrollen esa habilidad en la L2.

Por otro lado, el **MNN H** coincidió con los anteriores al decir que los alumnos no tienen mucha práctica en la L1 y eso es debido a que ellos no ven:

“desde la primaria no les enseñamos a leer, a analizar, a ser críticos. Y si no lo hacen oralmente, difícilmente lo harán de manera escrita.

Como se puede observar en las percepciones de los maestros, en ambos grupos, nativos y no nativos, coinciden en que a los alumnos les hace falta más práctica de redacción en su propia L1. Es por esto que al tratar de hacerlo en la L2 les cuesta mucho trabajo y puede desencadenar en actitudes negativas hacia la lengua (frustración al no entender los lineamientos del inglés en cuanto a redacción, desgano al redactar, entre otros).

Influencia de sus antecedentes académicos

Por último, en cuanto a la posible influencia de sus antecedentes académicos al momento de reaccionar y calificar las composiciones de esa manera, el **MN A** mencionó que tal vez sí tenga que ver pero consideró que esto tiene que ver más con objeciones personales. Es decir, a él le gusta mucho la escritura y la redacción en general porque la considera una habilidad muy importante, por eso reacciona de la manera en que lo hace.

El **MN B**, por su parte, comentó que por su maestría en TESOL es muy probable que su manera de calificar se vea influenciada por esto. Al respecto señaló que:

“Probably in a testing class we talked about things like the positive and the negative comments, or the readings we must have done... But I think it does influence because my background was teaching so it wasn't just the linguistic aspect but also teaching... to get the ideas. Yes, I think it does influence.

[Probablemente en una clase de evaluación hablamos sobre los comentarios positivos y negativos, o las lecturas que debimos haber hecho... Pero pienso que sí influye porque mis antecedentes

fueron de enseñanza, no sólo el aspecto lingüístico, sino también en de enseñanza... para tomar las ideas. Sí, creo que sí influye].

Por lo anterior, podemos ver que el profesor está conciente de que los antecedentes académicos que posee son una fuerte influencia en su manera de reaccionar y calificar los errores de sus alumnos.

Cuando se le preguntó al **MN C** dijo que sí, que él creía que había una relación entre sus antecedentes y lo que hacía. Comentó que:

“I try to emulate teachers that I had that I thought they were a good inspiration to me...especially with the idea that always try to write something positive, no matter how bad it is”.

[Trato de imitar a maestros que tuve y que considero que son una buena inspiración para mí... especialmente con la idea de que siempre trato de escribir algo positivo, sin importar que tan malo es].

Por último, dentro del grupo de maestros nativos, el **MN D** aseguró que tiene mucha influencia:

“In English, you are taught that spelling errors are not tolerated. Grammatical errors are not tolerated. You know, being educated in the United States, these mistakes are not tolerated. Organization and content you really have to be careful and support arguments, with a good valid information in front”.

[En inglés se te enseña que los errores de ortografía no son tolerados. Los errores de gramática no son tolerados. Sabes que el ser educado en los Estados Unidos, este tipo de errores no son tolerados. Tienes que ser

cuidadoso en la organización y contenido y apoyar tus argumentos, con una información válida y buena enfrente].

Estos resultados coinciden con los arrojados en los cuestionarios y sugieren que sí hay una influencia por parte de sus antecedentes académicos y sobre todo del sistema educativo del que provienen. En dicho sistema se les enseñó a ser críticos de su propia redacción, atendiendo a errores de puntuación, gramática y ortografía, por ejemplo.

Dentro del grupo de MNN, el MNN E admitió que tal vez sí tenía influencia, aunque no supo determinar hasta qué punto. Para este profesor, lo que define la manera en que va a calificar son los objetivos del curso y en este caso, el hacer un ensayo, determina cómo calificar la redacción.

El MNN F indicó que definitivamente su formación académica fue mucho más estricta y por eso “me molesta mucho la actitud de que [los alumnos] son flojos e irresponsables”. Comentó que su formación académica fue diferente y por eso pide lo mismo por parte de los alumnos, que respondan como se le enseñó a él, a ser responsable y a fijarse en los errores para no cometerlos otra vez.

El MNN G aceptó que hay una gran influencia desde la manera de reaccionar hasta la manera de calificar. Por ejemplo, al momento de referirse al balance entre los comentarios positivos y negativos, el profesor manifestó que:

“...eso lo aprendí en la materia de práctica docente. Uno tiene que ser cauteloso porque tú puedes apoyar o echar a perder a una persona, o sea, diciéndole groserías o algo fuerte como “*this is wrong*”, por eso trato de suavizar los comentarios”.

Aceptó que al principio, cuando empezó a enseñar inglés, había muchas cosas que hacía de manera intuitiva. Después, con la práctica y con la maestría en TESOL se dio cuenta de que

había teorías detrás de todo eso y definitivamente influyen ahora en la manera de proporcionar retroalimentación a los alumnos.

Por último, el **MNN H**, aceptó que sí influyen sus antecedentes académicos. Señaló que sus criterios son flexibles porque así deben de ser para no desmoralizar al alumno y se refirió a sus clases sobre práctica docente y en general a lo aprendido en su maestría de TESOL. Asimismo, cree que su formación académica fue más estricta y por eso tiende a corregir mucho, aunque eso signifique pasar más tiempo revisando las redacciones de los alumnos.

Los MNN, al igual que los MN, sienten que sí hay una influencia de sus antecedentes, sobre todo por una formación más estricta tanto en su L1 como en su L2.

3.3 Composiciones

En las composiciones se encontraron datos interesantes que contrastar entre grupos de maestros y universidades, de acuerdo con lo que dijeron en sus entrevistas y cuestionarios, con lo que realmente hacen al momento de corregir una composición, mediante la triangulación, como se mencionó anteriormente. La mayoría de los profesores fueron consistentes con lo que dijeron y lo que hicieron, como lo demuestra la tabla 8. Los comentarios que se muestran son aquellos comentarios positivos que los maestros señalaron anteriormente que hacían en una composición y se hace un contraste entre los MN y los MNN.

MN

MN A Universidad Privada	MN B Universidad Privada	MN C Universidad Pública	MN D Universidad Pública
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Very interesting, informative. Well organized. ▪ A pleasure to read. ▪ Good use of 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Good! ▪ Very interesting topic. ▪ Well done! For the purpose of this 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Very nice job! ▪ Interesting but a little brief. ▪ Interesting but you have to check your 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Good support and organization. ▪ Good supporting and reasoning but rather confusing.

connectors. ▪ Interesting and well delineated.	essay.	work. ▪ Good but watch out for some mistakes.	
---	--------	--	--

Tabla 10: Comentarios positivos en las composiciones. Comparación de MN

MNN

MNN E Universidad Privada	MNN F Universidad Privada	MNN G Universidad Pública	MNN H Universidad Pública
▪ Good! Just remember that you also need evidence to support your thesis.	▪ Very good	▪ Nice work ▪ Good ▪ Very good work	▪ Good work

Tabla 11: Comparación de comentarios positivos en las composiciones entre MNN

Como se puede apreciar, en general los profesores MN hacen más comentarios positivos que los MNN. Esto es, a lo largo de todas las composiciones, los MN dan muestras de leer detenidamente las composiciones y hacen un comentario donde lo creen conveniente y al final, hacen un comentario general sobre la composición sin dejar de hacer algún comentario alentador hacia el alumno. Sin embargo, los MNN no hacen tantos comentarios de este tipo y esto fue algo muy consistente entre ambos grupos, sin importar de qué universidad eran (pública o privada). Los MNN sólo hacen un comentario positivo en general sin especificar qué parte del ensayo les pareció mejor ni a que se refiere un comentario como “nice work” [buen trabajo]. Como se aprecia en el caso del MNN H, en la entrevista y el cuestionario mencionó que no hacía comentarios de ningún tipo en la composición y sí se los hacía de manera oral. El único comentario que se encontró fue el de “good work” [buen trabajo].

En cuanto al código que la mayoría de los maestros dijo usar al momento de calificar, sí se encontró consistencia entre lo que dijeron en la entrevista y el cuestionario, con lo que en realidad hacen sobre las composiciones. Esto se determinó por la triangulación que se hizo de los instrumentos. Una característica muy marcada fue que los maestros de la universidad privada, tanto MN como MNN hacían observaciones muy detalladas a lo largo de las composiciones en cuanto a contenido y organización del ensayo. Los posibles motivos se comentarán más adelante. Algunos de los comentarios divididos por maestros fueron:

MN

MN A Universidad Privada	MN B Universidad Privada	MN C Universidad Pública	MN D Universidad Pública
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complete your thesis statement. ▪ Use your connectors instead of subtitles. ▪ Perhaps develop your conclusion a little more. ▪ You need a more concise thesis statement. ▪ Why are you mentioning this? Is it relevant to your focus? Elaborate. ▪ Do you discuss these points/ideas in your essay? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ I feel like you are not writing an essay. ▪ You're capable of doing much better work than this. ▪ Yolanda², you need to develop your ideas better with more supporting information. ▪ Pepe, be sure you check punctuation. I've circled some periods, commas, semicolons that need to be changed. ▪ Gertrudis, you need more "meat" (supporting information) to make this essay more academic. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Very strange sentence. ▪ Not a good choice for a word. ▪ Be careful with the organization. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stronger intro and conclusion, watch errors. ▪ You have the information but the organization is lacking to help "guide" us through. ▪ Need more support.

² Los nombres verdaderos de los alumnos han sido cambiados para proteger su anonimato.

--	--	--	--

Tabla 12: Comentarios más recurrentes de MN a lo largo de las composiciones.

Como se puede observar, los comentarios de los MN de la universidad privada son más detallados y más personalizados, es decir, llaman al alumno por su nombre o por lo menos recurren al uso de pronombres. Los otros profesores hacen comentarios más impersonales.

Por otro lado, los maestros de la universidad pública, hicieron comentarios más generales, en algunas ocasiones no hacían ningún comentario a lo largo de la composición.

Algunos de los comentarios más frecuentes que se encontraron por parte de los MNN fueron los siguientes:

MNN

MNN E Universidad Privada	MNN F Universidad Privada	MNN G Universidad Pública	MNN H Universidad Pública
<ul style="list-style-type: none"> ▪ What kind of essay is this? This is not a comparison and contrast essay. ▪ You need to specify your topic and angle in your theses statement. Then you need more information, evidence also, to explain and support. ▪ You're not introducing the topic. You need more information (general to specific) that prepare the reader for the essay. ▪ I think you are not concluding anything with this information. ▪ You have several incomplete ideas which make your 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Not clear. Your thesis statement should be the last sentence in your introduction and you have made it part of the previous one. Here you only present three sentences. ▪ An introductory paragraph is just one paragraph. Your thesis statement is not very clear. ▪ ...please check how to write an introduction. ▪ What is exactly your thesis statement? Remember it should be stated in the last sentence of your introductory paragraph. ▪ I wanted a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Please, organize your last paragraph and then re-write it. ▪ Please, organize your ideas and develop your last paragraph. It should have four or five sentences. ▪ Check your use of gerunds, please. ▪ Your ideas are mixed up and so are your sentences. 	No se encontró ningún comentario.

essay hard to understand. ▪ Work on the grammar because this is not clear.	conclusion, not the introduction. Please, listen to instructions!		
---	---	--	--

Tabla 13: Comparación de los comentarios a lo largo de las composiciones entre MNN

Algo que fue muy consistente fue la diferencia en el tipo de comentarios que hacían los MN y los MNN. Tomando a los maestros de la universidad privada, los que sí hacen comentarios más detallados sobre las composiciones, se puede observar que los MNN son más directos al llamar la atención a los alumnos. Esto es, parece ser que los MN son más amables al pedir al alumno que corrija ciertos puntos de su composición al usar enunciados como “Perhaps develop your conclusion a little more” [Tal vez podrías desarrollar un poco más tu conclusión] y “...I’ve circled some periods, commas, semicolons that need to be changed” [He encerrado en un círculo algunos puntos, comas y punto y comas que necesitan ser cambiadas]. Sin embargo, del lado de los MNN se encuentran comentarios más imperativos como “Work on the grammar because this is not clear” [Trabaja en tu gramática porque no es clara] y “I wanted a conclusion, not the introduction. Please, listen to instructions!” [Pedí una conclusión, no la introducción. ¡Por favor escucha las instrucciones!]. Dentro del grupo de maestros de la universidad pública no fue posible hacer este contraste debido a que son muy pocos los comentarios que hacen a lo largo de las composiciones y hay uno incluso que no hace ningún tipo de comentario (MNN H). Sin embargo, quien sí hizo comentarios, fue consistente al pedir todo “por favor” al hacerle ver al alumno lo que debía corregir, como se señaló anteriormente en la entrevista.

3.4 Cuestionario de actitudes

El sistema de conteo aplicado en la escala fue de 18 a 90, como se explicó en el capítulo dos, debido a que eran 18 ítems en la escala y con un puntaje de 1 a 5 (para el primer grupo de ítems y el segundo grupo con la escala invertida). Entre más alto fue el puntaje más tolerantes se mostraban los maestros ante los errores, enfatizando la fluidez más que la exactitud; la efectividad comunicativa más que la precisión lingüística y la auto-corrección y corrección por pares más que la corrección por parte del maestro.

En primer lugar, revisando los grupos de MN y MNN en general, se reveló un puntaje total de 218 para el grupo de los MN, con una media de 54.50, un rango de 41 a 60 y una desviación estándar de 2.35. En el grupo de los MNN el puntaje fue de 225, con una media de 56.25, un rango de 48 a 61 y una desviación estándar de 2.55. En este grupo la moda fue de 58. Estos resultados revelan una ligera tendencia a ser más tolerante el grupo de los MNN, como se muestra en la siguiente figura:

MAESTROS NATIVOS

ÍTEMS	A	B	C	D	TOTAL
1	2	2	4	2	10
2	2	4	3	1	10
3	2	2	2	5	11
4	2	2	3	2	9
5	5	4	3	3	15
6	4	4	4	3	15
7	4	3	3	2	12
8	4	4	3	1	12
9	2	4	5	2	13
10	5	5	4	2	16
11	2	4	3	2	11
12	4	4	4	4	16
13	4	2	4	2	12
14	2	4	3	2	11
15	5	4	3	2	14
16	3	2	2	2	9
17	4	4	3	2	13
18	2	2	3	2	9
	58	60	59	41	218

Media 54.50
Moda
Rango 41-60
Desviación Estándar 2.35

MAESTROS NO NATIVOS

ÍTEMS	E	F	G	H	TOTAL
1	3	4	3	2	12
2	3	4	3	2	12
3	3	5	3	3	14
4	4	5	5	3	17
5	4	2	3	2	11
6	2	4	3	2	11
7	2	2	3	3	10
8	3	4	3	3	13
9	2	1	3	2	8
10	2	5	5	2	14
11	4	4	3	2	13
12	4	1	3	2	10
13	5	2	3	4	14
14	5	4	5	1	15
15	4	5	3	4	16
16	2	1	1	4	8
17	4	4	3	4	15
18	2	4	3	3	12
	58	61	58	48	225

Media 56.25
Moda 58.00
Rango 48-61
Desviación Estándar 2.55

Figura 1: Resultados del cuestionario de actitudes por MN y MNN.

Como se puede ver en la figura anterior, el puntaje de los MNN es de 225 en comparación con los MN, con 218. Esto perfila de alguna manera a los MNN como más

tolerantes, aunque no hay una diferencia estadística significativa, sólo una diferencia de 7 puntos.

Por otro lado, haciendo un contraste entre los grupos de MN y MNN por universidad, los puntajes fueron de 118 para MN de la universidad privada y 100 de la universidad pública. En cuanto a los MNN, el puntaje fue de 119 para los de la universidad privada y de 106 para lo de la universidad pública. Con esto podemos ver que los maestros de la universidad privada parecen ser más tolerantes que los profesores de la universidad pública.

Sin embargo, es necesario precisar que aunque no hay una diferencia estadística significativa entre ambos grupos, hay una ligera tendencia de los MNN a ser más tolerantes. No obstante, la diferencia tal vez más significativa se da entre universidades y no precisamente entre grupos de maestros nativos y no nativos. Esto se debe, quizás, a que cada universidad tiene sus objetivos enfocados de diferente manera, sobresaliendo que la universidad pública tiene como objetivo formar a futuros profesores de inglés. Sin embargo, los resultados mostraron lo siguiente: los maestros de la universidad privada tuvieron un puntaje total de 237, con una media de 59.25, un rango de 58 a 61 y una desviación estándar de 2.68. La moda para este grupo fue de 58. Por otro lado, el grupo de profesores de la universidad pública tuvo un total de 206 puntos, mostrándolos así como menos tolerantes ante el error. La media en este grupo fue de 51.50, con un rango de 41 a 59 y una desviación estándar de 1.34. Estos resultados se ven en la siguiente figura:

UNIVERSIDAD PRIVADA

ÍTEMS	A	B	E	F	TOTAL
1	2	2	3	4	11
2	2	4	3	4	13
3	2	2	3	5	12
4	2	2	4	5	13
5	5	4	4	2	15
6	4	4	2	4	14
7	4	3	2	2	11
8	4	4	3	4	15
9	2	4	2	1	9
10	5	5	2	5	17
11	2	4	4	4	14
12	4	4	4	1	13
13	4	2	5	2	13
14	2	4	5	4	15
15	5	4	4	5	18
16	3	2	2	1	8
17	4	4	4	4	16
18	2	2	2	4	10
	58	60	58	61	237

Media 59,25
Moda 58
Rango 58-61
Desviación Estándar 2,68

UNIVERSIDAD PÚBLICA

ÍTEMS	C	D	G	H	TOTAL
1	4	2	3	2	11
2	3	1	3	2	9
3	2	5	3	3	13
4	3	2	5	3	13
5	3	3	3	2	11
6	4	3	3	2	12
7	3	2	3	3	11
8	3	1	3	3	10
9	5	2	3	2	12
10	4	2	5	2	13
11	3	2	3	2	10
12	4	4	3	2	13
13	4	2	3	4	13
14	3	2	5	1	11
15	3	2	3	4	12
16	2	2	1	4	9
17	3	2	3	4	12
18	3	2	3	3	11
	59	41	58	48	206

Media 51,50
Moda
Rango 41-59
Desviación Estándar 1,34

Figura 2: Resultados del cuestionario de actitudes por tipo de universidad.

Asimismo, en el cuestionario de actitudes encontraron algunos acuerdos y desacuerdos entre los grupos de maestros, tanto de la misma universidad como diferentes.

En primer lugar, el grupo de MN de la universidad privada coincidieron en los ítems 2, 3, 4, 6, 8, 17 y 18. En ellos sus respuestas registraron un rango del 2 al 4. Por otro lado, los MN de la universidad pública coincidieron en menos ítems, sólo en el 5 y el 12, con un rango entre 3 y 4. Sin embargo, algo interesante en esta escala fue que este grupo de MN tuvo un desacuerdo total en los ítems 2 y 15 ya que sus respuestas fueron totalmente diferentes (desde el 1 hasta el 5 del puntaje señalado en la escala).

En el grupo de los MNN, los maestros de la universidad pública coincidieron en un número mayor de ítems (3, 7, 8, 18), calificándolos con el número 3 a cada uno de los ítems. Por el otro lado, los maestros de la universidad privada sólo coincidieron en los ítems 7, 11 y 17, con un rango del 2 al 4. Este grupo, como el anterior, también tuvo discrepancias aunque solamente en un solo ítem, el 12, calificando del 1 al 4 dicho ítem. El grupo de MNN de la universidad pública, sin embargo, mostró una diferencia significativa en el ítem 14 ya que mientras un maestro lo calificó con 1 el otro lo calificó con 5.

En general, los resultados revelaron que los MN están conscientes que la falta de práctica en la redacción en L1 influye en los errores cometidos por los alumnos en la redacción en L2. La mayoría de ellos les hace ver esas diferencias entre escribir en español (L1) e inglés (L2) aunque saben que es un proceso difícil de asimilar cuando no han tenido la práctica suficiente. Los MNN, por otro lado, fueron más viscerales al responder y aunque también comentaron que es un problema de falta de práctica, coincidieron en que ya se ha dejado pasar mucho tiempo y es difícil enseñarle al alumno cómo redactar en L2 si no lo puede hacer en L1.

Asimismo, los MN parecen leer más detalladamente las composiciones y añaden comentarios de dos tipos (a) los que llaman la atención al estudiante para que corrija un error y (b) comentarios positivos donde se les reconoce los aciertos que han tenido en la

redacción. Los MNN hacen comentarios más generales y casi no incluyen comentarios positivos. Sin embargo, es importante resaltar que los maestros de la universidad privada son los que hacen comentarios más detallados que los profesores de la universidad pública.

Como se recordará, la hipótesis planteada al inicio de esta investigación, fue que los MN eran menos tolerantes al error, es decir, tienden a reaccionar de manera más evidente (haciendo más correcciones o bien incluyendo comentarios más específicos dentro de la retroalimentación que les da a los alumnos). Con los resultados aquí presentados se observa que la hipótesis sí se cumplió parcialmente, es decir, estuvo en función de la diferencia de universidades (pública y privada) más que entre MN y MNN.

En el siguiente capítulo se hará un análisis tomando en cuenta los instrumentos y los resultados que cada uno arrojó para responder las preguntas de investigación así como nuevas interrogantes surgidas a lo largo de la misma.

Capítulo 4

Análisis

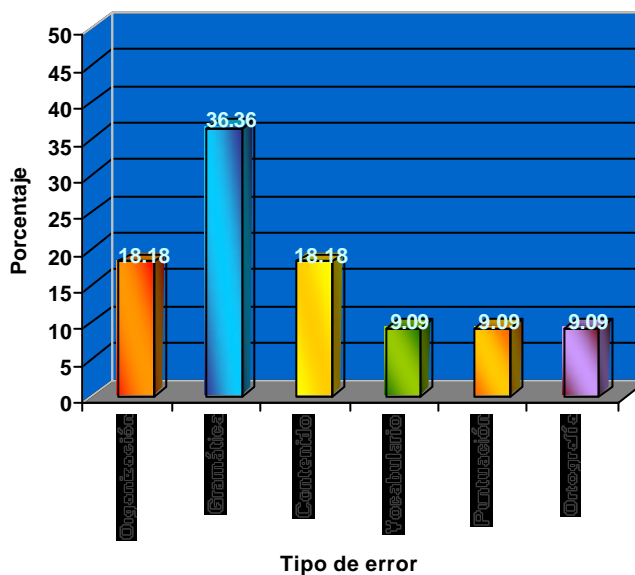
Para poder hacer el análisis se recuerdan a continuación las preguntas de investigación y se da respuesta a cada una de ellas mediante los resultados encontrados y la interpretación derivada. Es importante recordar que inicialmente se tomaron como variables la dicotomía entre MN y MNN y la posible influencia de la formación académica. De igual manera, es necesario recordar la hipótesis formulada al inicio. Ésta fue que los MN eran menos tolerantes al error, es decir, reaccionarían de manera más evidente haciendo más correcciones o bien incluyendo comentarios más específicos en las composiciones.

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

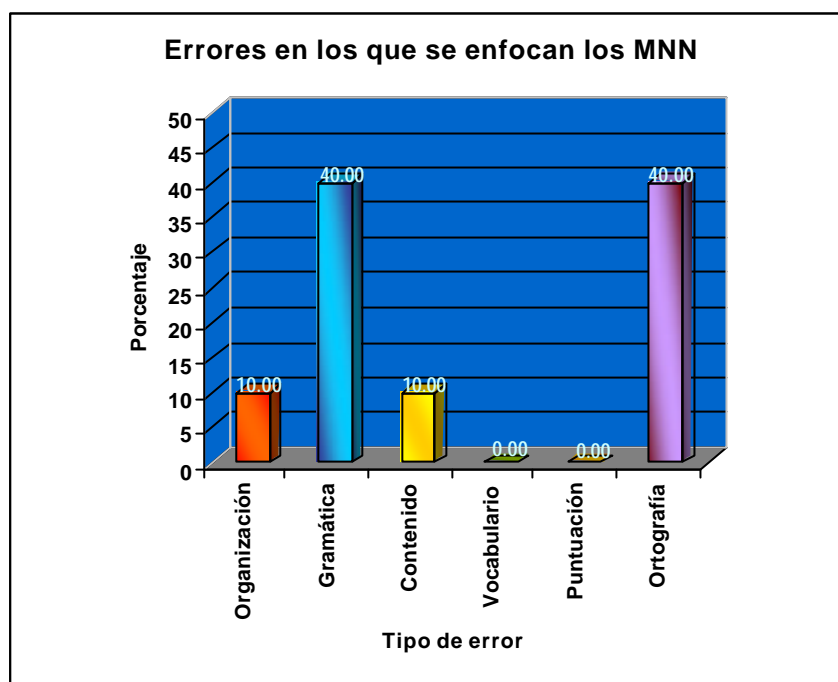
La razón por la que se incluyó esta pregunta en la investigación fue porque era parte fundamental en la diferencia entre maestros nativos y no nativos el enfocarse en diferentes aspectos de las composiciones. Se pensó que los dos grupos de maestros (MN y MNN) podrían mostrar preferencia por corregir cierto tipo de errores en una redacción y de esta manera se podrían contrastar los resultados. Fue así que, en un principio, se tuvo la idea de que era muy probable que se encontraran diferencias significativas en cuanto a la percepción de cada grupo de maestros al momento de decidir en qué errores enfocarse. Fue por los estudios anteriores que se pensó que los MN se concentrarían más en errores a nivel léxico y percibirían la lengua como un medio para lograr un objetivo comunicativo y los MNN se enfocarían en errores gramaticales, dándole prioridad a la exactitud en lugar de la inteligibilidad.

Sin embargo, en este estudio se encontró un consenso en cuanto a los dos grupos de maestros. Es decir, ambos grupos dejaron ver que la gramática es importante para ellos y es en lo primero que se fijan al corregir una composición. Aunque también mencionaron aspectos como la organización de ideas, el estilo, vocabulario y ortografía, la gramática fue la constante entre maestros tanto MN como MNN. Esto se puede ver en los diferentes instrumentos que se utilizaron en esta investigación. Por un lado, en los cuestionarios, todos los profesores mencionaron que es a la gramática a lo que le dan mayor importancia al momento de corregir una composición. En cuanto a las entrevistas, los profesores mencionaron también este aspecto, junto a cuestiones como la organización, el estilo, y la ortografía. En esto se puede observar una similitud en los resultados arrojados por los instrumentos a partir de la triangulación que se hizo (cuestionarios, entrevistas y composiciones). Las siguientes gráficas muestran los resultados aquí señalados:

Errores en los que se enfocan los MN



Como se aprecia en la gráfica anterior, el mayor porcentaje lo tuvo gramática y el menor porcentaje fue para vocabulario, puntuación y ortografía. Esto dentro del grupo de MN. Para el siguiente grupo, MNN, los resultados fueron:



Para los MNN se encontró un balance entre gramática y ortografía, con los mayores porcentajes (40% cada uno), mientras que organización y contenido fueron los de menor puntaje (10% cada uno).

Por otro lado, una de las diferencias más notables entre MN y MNN es que, de los primeros, sólo uno reconoció que aparte de la gramática también se fija en la ortografía, al contrario de los MNN. Todos los MNN mencionaron la ortografía como uno de los puntos en los que se centran al momento de corregir errores. Esta diferencia se puede deber, como se ha mencionado a lo largo de este estudio, a que los MN perciben la lengua como un medio para lograr un objetivo comunicativo y los MNN se enfocan en la exactitud de las palabras. En este estudio, por lo tanto, se apoya la idea de Medgyes (1994) referente a que

tal vez los MNN perciben primero a la L2 como una materia más en el currículo escolar que debe ser aprendida y después la perciben como un medio de comunicación. Los MN, en oposición, ven a la lengua como un medio para lograr un objetivo comunicativo.

En la práctica, sin embargo, lo único que hacen ambos grupos de maestros al corregir cuestiones como la gramática y la ortografía es usar un código (por ejemplo, encierran en un círculo el error gramatical) y los comentarios que escriben son, en su mayoría, en relación a la organización y el estilo de un ensayo académico. Esto es una contradicción por parte de los maestros, sobre todo de los maestros de la universidad pública debido a que por un lado señalan que se enfocan más en los errores de gramática y ortografía y al momento de corregir sólo los señalan por medio un código. Además, la mayoría de sus comentarios (aunque en menor proporción que los de los maestros de la universidad privada), en general, son dirigidos hacia la organización y aquéllos sobre gramática se limitan a decir “check your use of gerunds, please” [revisa el uso de gerundios, por favor], “very strange sentence” [una oración muy extraña], “work on your grammar because this is not clear” [trabaja en tu gramática porque no es muy clara], pero no le dan más guía a los alumnos para que se enfoquen en algo concreto. Sus argumentos son que el alumno debe investigar por su cuenta cuál fue el error (una vez que se lo han señalado) y proceder a hacer la corrección necesaria. Esto se podría deber a que los maestros de la universidad pública, al estar enseñando a futuros profesores de lenguas, deseen que ellos mismos investiguen el error y encuentren posibles soluciones y hacerlos más autónomos. Sin embargo, es necesario que haya una consistencia entre lo que dicen y lo que realmente hacen al momento de corregir las composiciones, como sugiere Flattley (1996) para poder encontrar un balance en el desempeño de maestro entre la teoría y la práctica.

Uno de los puntos más interesantes en esta investigación fue la clara diferencia entre la manera de hacer los comentarios (específicamente de organización y contenido) de los MN y MNN. Por lo visto en las composiciones, los MN tratan de hacer reflexionar al alumno sobre su trabajo, mediante preguntas como “Why are you mentioning this?” [¿Por qué mencionas esto?], “Do you discuss these points/ ideas in your essay?” [Discutes estos puntos/ideas en tu ensayo?] o comentarios como “You need to develop your ideas better with more supporting information” [Necesitas desarrollar mejor tus ideas con más apoyo de información] y “You have the information but the organization is lacking to help “guide” us through” [tienes la información pero la organización no nos guía a través de tu composición]. De esta manera, se puede observar que los comentarios de los MN son más preventivos, es decir, tratan de que la próxima vez que el alumno se enfrente a una nueva redacción tenga en cuenta los comentarios que se le hicieron en las composiciones previas y pueda valerse de éstas para guiarse y producir una redacción más cercana a lo que se le pide que haga (lo ven más como un proceso). Por otro lado, los comentarios de los MNN son más correctivos, es decir, buscan la corrección inmediata al error encontrado en la composición, al parecer, sin preocuparse tanto por futuras redacciones. Algunos comentarios que apoyan lo anterior son: “Please, organize your last paragraph and then re-write it” [por favor, organiza tu último párrafo y después re-escríbelo], “I wanted a conclusion, not the introduction. Please, listen to instructions!” [Pedí una conclusión, no la introducción. ¡Por favor, escucha las instrucciones!], “You have several incomplete ideas which make your essay hard to understand” [Tienes muchas ideas incompletas, lo cual hace difícil entender tu ensayo]. Como se puede observar, los MNN son más directos en sus comentarios y demandan una corrección sobre la composición que han entregado. No se

encontraron comentarios que sugieran que los MNN promuevan la reflexión de los estudiantes para mejorar este trabajo y los subsecuentes.

Estos resultados apoyan la hipótesis planteada en esta investigación, la cual sugiere que los MN podrían hacer más correcciones detalladas como parte de la retroalimentación que les proporcionan a sus alumnos.

Siguiendo con la pregunta de investigación, se encontraron también diferencias a nivel universidad. Esto es, los maestros de la universidad privada (MN y MNN) tienden más a revisar cuidadosamente las composiciones en lo que se refiere a organización y contenido. Esto quizás se debe a que los objetivos de los cursos en esta universidad señalan que los alumnos deben ser capaces de producir un ensayo académico de acuerdo con los estándares de una redacción académica en inglés. Es decir, los profesores tienen en cuenta lo anterior al momento de revisar las composiciones y es por eso que señalan los errores de organización y contenido de una manera más estricta que los maestros de la universidad pública. La manera en que lo hacen es por medio de comentarios a lo largo de la redacción o bien al final de ella, pero nunca dejan de hacerlo y es una manera de hacerle ver al alumno en lo que tiene que poner atención y darle así la oportunidad de corregir, no sólo a nivel gramatical, sino también a nivel de organización y contenido de su redacción. Estos comentarios son más detallados que los de los maestros de la universidad pública, aunque se debe recordar que la manera de hacerlo es diferente entre MN y MNN como se discutió anteriormente.

Los maestros de la universidad pública, por otro lado, se concentran más en errores de gramática y ortografía, como ellos mismos señalaron, sin prestar mucha atención a la organización y contenido de la redacción, con la excepción de un solo MN. Esto no quiere decir que no hagan ningún comentario al respecto, sino que su manera de hacerlo es

diferente a la que muestran los profesores de la universidad privada. Esto se puede deber a que los maestros de la universidad pública tienen más libertad al momento de corregir errores debido a que la misma universidad no les impone un programa ya establecido, sino que ellos mismos deciden la manera en que van a manejar su curso.

Estos resultados demuestran que la variable de las universidades es muy importante debido a que los maestros de la universidad privada hacen ver a los alumnos sus problemas con la gramática pero al mismo tiempo, lo relacionado con la organización y el estilo de una redacción académica en inglés. Sin embargo, los profesores de la universidad pública son más exigentes en cuanto a gramática y ortografía debido a que los estudiantes son futuros profesores de lenguas y ellos mismos se encontrarán en la posición que los maestros tienen actualmente, es decir, en aquella de hacerles ver a sus alumnos los errores que interfieren con la comunicación del mensaje, dando así mayor importancia a la exactitud de las palabras que a la inteligibilidad de las composiciones.

Es así como los resultados arrojados en esta investigación añaden un punto más a considerar en los trabajos relacionados con la dicotomía de maestros nativos y no nativos, es decir, el lugar donde trabajan es determinante para decidir en qué errores concentrarse así como los objetivos que presentan los cursos. Como se mencionó en los estudios de James (1977), Haughes & Lascaratou (1982), Sheorey (1986) y Flattley (1996), los resultados son muy diversos y aunque parecía haber una constante en que los MNN se enfocan más en gramática y los MN ven la lengua como un instrumento para lograr un objetivo comunicativo, en esta ocasión lo que determinó esa diferencia fue el tipo de universidad, incluyendo que los grupos de ambas universidades tenían objetivos diferentes.

2. ¿Cuál es su reacción ante los errores?

La segunda pregunta de investigación fue importante incluirla debido a que tiene que ver directamente con las actitudes que en general los profesores, al momento de empezar a calificar una composición, generan. Por los estudios anteriores se pensaba que los MN se mostrarían menos tolerantes ante los errores, es decir, se mostrarían más enérgicos y lo harían ver en los comentarios que incluyeran en las composiciones. Sin embargo, en este estudio fueron varios los aspectos que se tomaron en cuenta para poder darle respuesta a esta pregunta. En primer lugar, hubo una consistencia entre lo que dijeron los maestros en los diferentes instrumentos (cuestionarios y entrevistas). Es decir, en ambos instrumentos los profesores dieron las mismas respuestas a la pregunta ¿cuál es su reacción al momento de encontrar errores en las composiciones?. Como se mostró en las tablas 4, 5, 6 y 7, los maestros tienen diferentes actitudes como: frustración, enojo, desesperación y molestia.

Sin embargo, al momento de la diferenciación entre los grupos de MN y MNN se encontró que los MN tienen ciertas actitudes como: enojo, impaciencia, cansancio, frustración, decepción y molestia. Los MNN muestran: molestia, frustración, enojo, desesperación y preocupación por el alumno. Esta última fue la actitud que marcó la diferencia entre ambos grupos. Es decir, los MN se muestran más negativos al momento de reaccionar ante los errores, como se mencionó anteriormente en los tipos de reacciones que presentan estos profesores (enojo, impaciencia, cansancio, frustración, decepción y molestia). Los MNN, por el contrario, aunque revelan actitudes similares a los otros maestros, también dejan ver su preocupación por el alumno y su proceso de aprendizaje. Esto se puede ver en los comentarios de dos de los MNN donde coincidieron en que les causaba más preocupación que enojo debido a que los alumnos no ponen atención a las correcciones que se les hacen, a pesar de que se les señala el error una y otra vez. Sin

embargo, es importante señalar que los profesores que manifestaron preocupación por el alumno trabajan en la universidad pública, lo cual se relaciona directamente con el tipo de alumnos que tienen, es decir, de futuros profesores de lenguas.

De igual manera, es conveniente señalar, que los resultados obtenidos en los estudios anteriores tienen su base en cuestiones estadísticas. Los resultados se obtuvieron mediante conteos sin que nombraran las actitudes como tales, es decir, sólo se basaron en el número de correcciones que hicieron los maestros de cada grupo sin que mencionaran cómo se sentían y ni las reacciones que tuvieron ante esos errores. De esta manera, Flattley (1996) concluye que los MNN son más tolerantes al error, basado en el número de errores corregidos por los maestros. En ningún momento se mencionaron actitudes como frustración, enojo o decepción, por ejemplo. En la presente investigación en particular, se recurrió a un cuestionario de actitudes basado en una escala de Likert y los resultados mostraron a los MNN como más tolerantes con un puntaje de 225 sobre 218 de los MN (ver figura 1). Sin embargo, esta diferencia no es significativa, por lo que fue necesario complementar estos datos con los resultados arrojados en los otros instrumentos (cuestionarios, entrevistas y composiciones) y hacer una triangulación. Es por eso que al hacer un contraste entre MN y MNN, a partir de los cuestionarios y las entrevistas, éstos últimos se perfilaron como más interesados en el proceso de aprendizaje del alumno aunque hayan mostrado una similitud en las actitudes hacia los errores en ambos grupos de maestros.

Sin embargo, es necesario mencionar que a nivel de universidades, los profesores de la universidad privada se perfilaron como más tolerantes a los errores, con un puntaje de 237 sobre 206 de los maestros de la universidad pública (ver figura 2). Esto demuestra otra vez que la influencia del tipo de programa que manejan los maestros de la universidad

pública es muy fuerte debido a que está enfocado a futuros profesores de lenguas y por lo tanto es diferente su manera de reaccionar ante los errores. Dichos profesores demandan un mayor interés por parte de los alumnos para encontrar sus propios errores y ser capaces de corregirlos y evitar que los sigan cometiendo.

Siguiendo la misma línea de esta segunda pregunta de investigación, los resultados relacionados con actitudes que se encontraron en las composiciones nos demuestran lo siguiente. Mientras que los MN mostraban actitudes más negativas ante los errores, sin mostrar preocupación como los MNN, al momento de hacer comentarios en las redacciones se encontró un balance entre los comentarios positivos y negativos. Mientras en los dos primeros instrumentos los MN mencionaron enojo, impaciencia, cansancio, frustración, decepción y molestia como actitudes recurrentes, en las composiciones reflejaron una mayor tolerancia hacia los errores dado que sus comentarios fueron positivos y negativos. Por ejemplo, los MN, en todas las composiciones, reconocen los aciertos del alumno aunque no dejan de hacerle ver sus fallas en las redacciones. Esto es un balance que fue contrastante con los resultados obtenidos en el otro grupo de maestros (MNN).

Los MNN se mostraron preocupados por los alumnos y su proceso de aprendizaje en los primeros dos instrumentos y al momento de corregir las composiciones se mostraron más severos que los MN y la mayoría de ellos casi no incluyó comentarios positivos. Es decir, se concentraron más en lo que el alumno había fallado sin reconocerle los aciertos que había tenido. Sus comentarios fueron más correctivos, como se mencionó anteriormente y dejaban entrever cierta dureza que pudiera tener una repercusión negativa en la motivación del alumno, como por ejemplo "...please listen to instructions!" [...por favor escucha las instrucciones], "what kind of essay is this?..." [¿qué tipo de ensayo es

éste?] y “your ideas are mixed up and so are your sentences” [tus ideas están mezcladas, al igual que tus enunciados]. Estos comentarios, como se puede observar, son más directos que los que hacen los MN. Por lo anterior, se puede decir que los MNN son consistentes al decir que le dan mayor importancia a la exactitud de las palabras y por esto se concentran en errores de gramática y ortografía y su manera de hacer ver a los alumnos esos errores es mucho más directa y estricta que la de los MNN.

Uno de los puntos que más apoya el hecho de que los MNN sean más exigentes con los alumnos son las respuestas que dieron ambos grupos de maestros respecto a la posible influencia de sus antecedentes académicos en la manera de reaccionar ante los errores y la opinión que tienen del nivel de redacción de los alumnos mexicanos.

En cuanto a la influencia de los antecedentes académicos, todos los maestros coincidieron en que sí existe, aunque los MN fueron enfáticos al decir que el mismo sistema en que fueron educados (en su L1) fue mucho más estricto que lo que se les exige a los alumnos ahora en México en la redacción en L1. Los MNN, por su parte, señalaron que sí hay una influencia, sobre todo porque cuando ellos estudiaron las circunstancias fueron otras (profesores más estrictos, un nivel de exigencia más alto, mayor responsabilidad por parte de los alumno, entre otros) y esto se reflejó en una formación académica más estricta. Ambos grupos de maestros coinciden entonces al decir que su misma formación los hace ser exigentes, aunque su manera de demostrarlo es diferente, como se discutió anteriormente. Esto nos lleva a lo que ambos grupos de maestros opinaron sobre el nivel de los estudiantes mexicanos y que tiene una relación directa con sus actitudes ante los errores.

Los MN, en general, opinan que los alumnos no tienen mucha práctica de redacción en su L1 (en este caso el español) y por eso les es más difícil escribir en la L2 (inglés) por no estar familiarizados. Desde su punto de vista, los alumnos no han practicado lo

suficiente en su L1 y cuando tratan de hacerlo en la L2 transfieren su poca experiencia y es cuando surgen los problemas. Esto denota que los MN están conscientes de los alcances de la educación en México, sobre todo de la enseñanza de la redacción y las consecuencias que esta deficiencia trae a nivel universitario. Incluso un MN mencionó que la falta de lectura en la L1 influye de manera significativa en la redacción en L2 ya que si el alumno no está acostumbrado a leer difícilmente conoce los tipos de texto y las consecuencias se ven cuando se le pide la elaboración de un texto en L2.

Los MNN, por otro lado, fueron más tajantes en sus respuestas y coincidieron en que los alumnos no tienen la suficiente práctica en redacción de la L1 y enfatizaron que desde la primaria no se les enseña a razonar y sólo saben copiar. Los cuatro maestros dejan entrever que el tipo de educación que se imparte en México influye de manera significativa y que de alguna manera no permite que los estudiantes desarrollen su habilidad redactora. Asimismo, recalcaron que cuestiones como la cultura (como un maestro lo mencionó: “hoy somos una cultura de escribir”) influyen en las actitudes que los MNN tienen ante los errores de los alumnos. Esto nos demuestra que esas actitudes tienen una base desde las mismas actitudes de los maestros hacia la educación en México.

Aunque ambos grupos están conscientes de las fallas o limitaciones de la educación en México, cada uno de ellos lo toma de manera diferente y eso justifica sus actitudes. Por un lado los MN saben que no le pueden exigir al alumno lo que no conoce y tratan de guiarlo ante una redacción nueva en L2, ya sea motivándolos a leer o explicándoles las diferencias entre la redacción en inglés y en español, es decir, le dan oportunidades a los alumnos de conocer la redacción. Los MNN, por el contrario, creen que los alumnos no tienen el nivel para redactar en su L1 y es imposible forzarlos a redactar en la L2, aunque para ello les exigen que entiendan ese proceso sin siquiera explicarles las diferencias entre

un tipo de redacción y otra. Los mismos maestros señalaron que es “una pérdida de tiempo” el explicarles a este nivel lo que es la redacción.

Lo anterior deja entrever un contraste muy fuerte entre MN y MNN y sus actitudes ante los errores, las cuales tienen como base las actitudes ante la educación en México. Mientras los MN, al percibir la falta de práctica de redacción en L1, tratan de ayudar al alumno mediante comentarios positivos y negativos en sus composiciones, animándolos a leer tanto en L1 como en L2, explicándoles las diferencias entre la redacción en inglés y en español, los MNN, aunque perciben la falta de práctica, son más estrictos al querer que los alumnos escriban de manera correcta en L2. Es decir, los MNN no parten de hacer una diferenciación entre los tipos de redacción ni les dan oportunidades para poder mejorar en su habilidad redactora. Sus comentarios denotan mayor dureza (son más directos e imperativos) que los de los MN y son sobre todo enfocados a exigir una exactitud en la redacción, en las palabras y en el estilo de una composición en inglés. Es así como podemos ver que ambos grupos de maestros basan su manera de corregir y reaccionar ante los errores, en sus actitudes hacia la educación en México, principalmente. Mientras unos reconocen los problemas de los estudiantes y les hacen preguntas para que reflexionen sobre su trabajo en las composiciones (MN), otros denotan dureza en sus comentarios y no les dicen qué hacer para futuras composiciones, sólo tratan de corregir el error inmediato (MNN).

Sin embargo, dos preguntas surgen de estos resultados: (a) ¿hasta qué punto termina y/o empieza la enseñanza de la lengua y la de contenido? y (b) ¿realmente los profesores tiene clara esa diferencia?. Es decir, sus comentarios están relacionados con correcciones hacia la lengua (principalmente los MNN), pero se quejan de que los alumnos no saben escribir, es decir, no manejan el formato requerido en la L2. Estos son dos procesos

diferentes de suficiencia. Por ejemplo, Cummins y Swain (1986) distinguen dos tipos de suficiencia: (a) *habilidades de comunicación interpersonal básica*, es decir, aquellas habilidades requeridas para la fluidez oral y propiedad sociolingüística. El otro tipo de suficiencia, (b) *cognitiva- académica* consiste en el conocimiento lingüístico y habilidades literarias que se requieren para un trabajo académico. En esta investigación se reconoció, por lo tanto, que la redacción en L2 se utiliza como un medio para enseñar la lengua, y es aquí donde entran en conflicto la enseñanza de los aspectos lingüísticos y el contenido de la lengua. Es precisamente este conflicto el que provoca las actitudes de los profesores. Sin embargo, tal parece que se han olvidado de que el estudiante no internaliza cuando se le dice que está mal en determinado aspecto, sino que se le tienen que dar las herramientas necesarias para que sepa qué hacer con su error. ¿Realmente los profesores se preguntan cuál es su papel en el tratamiento de errores o ponen muchas expectativas en el alumno? Estas expectativas, tal vez, al ser tan altas, y al ver los resultados obtenidos en las composiciones de los alumnos (con errores de gramática, ortografía, organización, por ejemplo), generan actitudes negativas en los maestros que los hacen enfocarse sólo en lo negativo y olvidarse de que puede haber algún acierto por parte del estudiante. No obstante, estas reacciones están en relación directa con una madurez lingüística necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se entienda que aprender no equivale a adquirir (Hedge, 2000) y que por ende, el alumno necesita de herramientas fuertes que lo lleven a aprender de sus errores y estas herramientas las puede proporcionar el maestro. De esta forma, coincidiendo con Raimés (1991), si los aprendices de segundas lenguas reciben suficiente retroalimentación a partir de sus errores en la escritura y tienen un cierto nivel de suficiencia para implementar estrategias de revisión, los actores en el proceso de

enseñanza-aprendizaje (maestros y alumnos) habrán ejercido el papel que les corresponde en el área de enseñanza de segundas lenguas.

4.1 Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación parecen sugerir que sí hay diferencias entre las actitudes de los MN y MNN. En primer lugar, una diferencia clara es en el tipo de comentarios que hacen los maestros en las composiciones de los alumnos aunque esto esté más en función del tipo de universidad que en la dicotomía de MN y MNN. Sin embargo, las actitudes generadas ante los errores sí son diferentes en cada grupo de maestros y tiene que ver con sus actitudes hacia la educación en México, es decir, a la enseñanza de la redacción, y sus diferentes maneras de afrontarlo en el salón de clases. Estos resultados pueden tener implicaciones en ambas universidades y a continuación se discuten.

4.2 Implicaciones

Por un lado, es necesario tomar en cuenta el tipo de comentarios que los grupos de maestros hacen a los alumnos. Como se discutió anteriormente, los comentarios de los MNN pueden parecer más agresivos, hasta cierto punto, por ser muy directos y a veces con cierta falta de tacto (por ejemplo “what kind of essay is this?” [¿qué tipo de ensayo es éste?] o “...please listen to instructions” [por favor, escucha las instrucciones]). Esto puede traer consecuencias en la motivación del alumno y, si se sabe que no tiene práctica de redacción en L1 por diferentes razones (falta de interés, pocas oportunidades dentro y fuera de un salón de clases, entre otras) este tipo de comentarios pueden cohibir su interés por escribir en la L2. Es decir, las actitudes que los maestros tienen hacia los errores pueden traer consecuencias en los estudiantes y se verán reflejadas en el desempeño de su trabajo. Por lo tanto, al momento de pedirle al alumno que haga una redacción académica tipo ensayo, por ejemplo, el alumno tendrá en cuenta cuestiones como el carácter del maestro,

los posibles comentarios que le hará y esto influirá en la manera de redactar. Es decir, el alumno antes de fijarse si va a aprender algo con esa redacción antepondrá los posibles comentarios de los maestros y dejará en segundo plano su proceso de aprendizaje en la redacción. Tal vez el incluir más comentarios positivos (si es que los hay, no nada más incluirlos sin razón justificable) y preguntas que hagan reflexionar al alumno, como en el caso de los MNN en esta investigación, puedan fomentar esas oportunidades de práctica que los MNN tanto mencionaron en los instrumentos aquí empleados. Si en realidad los MNN están preocupados por el proceso de aprendizaje de los alumnos, es importante que sepa guiarlos y darles oportunidades de aprender y no dar por hecho que ya no saben nada y que es una pérdida de tiempo enseñarlos a redactar a nivel universitario. En una entrevista un MN señaló que él aprendió a escribir cuando estuvo en la universidad porque ahí fue cuando se dio cuenta que había una audiencia en la cual centrarse y se volvió mucho más cuidadoso con su redacción gracias a la retroalimentación de los profesores.

Una segunda implicación derivada de los resultados aquí presentados es en cuanto a la universidad pública. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de la universidad pública son futuros profesores de lenguas entonces las correcciones deben ser mucho más específicas debido a que ellos enseñarán esa lengua a sus futuros alumnos. Según los resultados aquí encontrados, los maestros de ambos grupos, nativos y no nativos casi no escriben comentarios sobre las composiciones. Incluso, algunos mencionaron que sienten cierto enojo hacia los maestros de niveles anteriores por no hacerles ver a los alumnos los errores y es por eso que los siguen cometiendo. Sin embargo, ellos siguen haciendo lo mismo y sus comentarios son escasos en comparación con los maestros de la universidad privada, siendo que lo que necesitan este tipo de estudiantes son comentarios específicos para que puedan ver el error y así puedan investigar formas para resolverlo. Aunque es

verdad que los grupos son grandes y es muy difícil revisar tantas composiciones, algunos maestros dejaron ver que tienen asignadas cierto número de composiciones y se valen de diferentes estrategias para poder corregirlas (trabajo en pares, por grupos pequeños, revisión del maestro, discusión de los errores más comunes, entre otros). Parece ser que es cuestión de encontrar las estrategias que se amoldan a cada maestro y sus grupos para que puedan tener éxito en su cometido de preparar a futuros profesores de lenguas.

La presente investigación ha avanzado un poco más en el área de maestros nativos y no nativos al recurrir a nuevos instrumentos. Es decir, en los estudios anteriores, ninguno consideró trabajar con los propios grupos a cargo de los maestros. Es decir, el investigador les proporcionaba las composiciones y/o los enunciados que contenían errores pero no correspondían a los generados por los grupos de los maestros participantes. Asimismo, sólo se hacía un conteo sobre los errores en los que se enfocaba cada grupo y se deducía entonces quiénes eran más tolerantes al error y quiénes lo eran menos. Un avance en esta investigación es que las composiciones fueron tomadas directamente de los grupos a cargo de los maestros participantes en esta investigación y por medio de los cuestionarios y las entrevistas se llegaron a nombrar las actitudes de cada maestro ante los errores. Esto es un avance debido a que incorpora nuevas formas de ver la dicotomía entre MN y MNN y sus diferentes reacciones ante los errores.

4.3 Limitaciones

Este estudio utilizó una muestra muy pequeña de maestros debido a que no fue fácil hallar profesores con las características que requería este estudio. Por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizados a otras clases con un nivel equivalente al que se pidió de TOEFL (470-500 puntos) en otras universidades, por ejemplo. Sin embargo, un estudio de este tipo trae a la luz variables y procesos importantes que se pueden tomar en

cuenta para futuras investigaciones. Esta investigación proporciona información importante sobre las actitudes de los maestros hacia los errores y los factores que intervienen para determinar quién puede ser más tolerante que otro.

Otra de las limitaciones fue el tiempo que duró la recolección y el análisis de datos debido a que sólo se trabajó durante un semestre y ya no se pudo ver si los maestros son consistentes año tras año en la manera de corregir una composición o sólo fue por esta investigación que lo hicieron de esta forma.

Asimismo, otra de las limitaciones fue el tener como variable la diferencia entre universidades, sobre todo el tipo de alumnos y sus motivos para estar en esa clase (los de la universidad privada lo toman como requisito de su licenciatura y los de la universidad pública porque son futuros profesores de lenguas). Esta fue una variable muy importante que influyó en los resultados encontrados. Sin embargo, ayudó a establecer el campo para futuras investigaciones que, posiblemente, surjan dentro del área de enseñanza de segundas lenguas y que tomen en cuenta factores como los antes mencionados.

4.4 Futuras investigaciones

Dentro de las sugerencias para futuras investigaciones se encuentran las siguientes:

1. Tratar de encontrar un mayor número de participantes para ver si los resultados presentados en esta investigación coinciden y entonces se pudiera pensar que se llegaría a generalizarlos en el contexto mexicano.
2. El hacer un estudio de tipo longitudinal donde se pueda ver si el maestro, a lo largo de su carrera docente, cambia sus actitudes ante los errores. Es decir, si es al principio o después de cierto tiempo de estar frente a grupo que se vuelve más o menos tolerante ante los errores.

3. El hecho de que en este estudio se hayan utilizado maestros de una universidad privada y otra pública sirvió para contrastar los resultados entre una y otra. Una investigación posterior pudiera centrarse solamente a un tipo de universidad y ver si los resultados son diferentes entre grupos o si hay otras variables a considerar. Este estudio sería un poco más difícil dado que no es sencillo encontrar a una gran cantidad de MN y MNN con las características específicas del estudio.
4. Finalmente, una futura investigación podría incluir el control de la variable de MN y MNN al trabajar con un mismo grupo de maestros que enseñen inglés y español. Es decir, si los MNN son hablantes del español y tienen a su cargo un grupo español para extranjeros así como si los mismos maestros enseñan inglés. En este estudio se vería si los maestros tienen actitudes diferentes ante los errores pero en relación a la lengua que están impartiendo. Ese estudio arrojaría resultados muy interesantes al ver si los maestros se comportan de diferente manera al enseñar su L1 (y si la ven como un medio de comunicación o buscan la exactitud de las palabras).

A manera de conclusión, puedo decir que este estudio ha contribuido a un mejor entendimiento de la dicotomía entre MN y MNN dentro de un contexto poco explorado como lo es el contexto mexicano. Aunque son varios los factores que se deben de tomar en cuenta al hacer una investigación así (tipo de universidad, número de estudiantes, lugar de procedencia de los maestros, entre otros) creo que este estudio ha sido útil al proporcionar un panorama que sirva de punto de partida para futuras investigaciones. Todavía hay mucho por hacer a partir de los resultados encontrados en este trabajo y sobre todo en el área de enseñanza de segundas lenguas, donde el maestro tiene un lugar primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos tienen mucho que aportar al mismo.

Bibliografía

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism, 3rd. Edition*.
Clevedon: Multilingual Matters.
- Berumen, B. (2003). Efectos de la globalización en la educación superior en México.
[\[http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm\]](http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cervera, C. (1995). Valores y virtudes en la educación. *Revista Proyecto*. 3, 6. México: I.I.D.E.A.C. pp. 2-6
- Corder, S. P. (1974) Idiosyncratic dialects and error analysis. In Richards, J. (Ed). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. (pp. 158-171) Essex: Longman.
- Crystal, D. (1998). *The Cambridge encyclopedia of language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Davies, A. (1996). Proficiency or the native speaker: What are we trying to achieve in ELT. In G. Cook & Seidlhofer (Eds), *Principle and practice in applied linguistics*. (pp.145-157). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.

- Fathman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). New York: Cambridge University Press.
- Flatley, J. (1996). A comparison between native speaker and non-native speaker teachers in terms of judging acceptability, attitudes to error, and treatment of error. MA in Applied Linguistics (TESOL). University of Surrey. Disponible: [\[http://www.surrey.ac.uk/ELI/flatley.pdf\]](http://www.surrey.ac.uk/ELI/flatley.pdf)
- Goldstein, L. (2001) For Kyla: What does the research say about responding to ESL writers. In T. Silva and P. Matsuda (Eds). *On second language writing* (pp. 73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, S. (2003). El Imparcial. En Berumen, B. (2003). *Efectos de la globalización en la educación superior en México*.
[\[http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm\]](http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm)
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- Gubern, (1999). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 2, 223-228.
- Haughes, A. & Lascaratou, C. (1982) Competing criteria for error gravity. *ELT Journal* 36,3, 175-182.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford University Press
- James, C. (1977) Judgements of error gravities. *ELT Journal* 31, 2, 116-124.

- Jiménez, R., Smith, P. H. & Martínez-León, N. (2003). Freedom and form: The uses of language and literacy in two Mexican schools. *Reading Research Quarterly*, 38, 4.
- Kaplan, R. B. (1999). The ELT: Ho(NEST) or not Ho(NEST)?. *TESOL NNEST Newsletter* 1, 1, 5-8. Disponible: <http://nnest.moussu.net/news/news1.pdf>
- Kogen, M. (1986). The conventions of expository writing. *Journal of Basic Writing* 5, 24-37.
- Kroll, B. (Ed.). (1991). *Second language writing. Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press
- Larsen-Freeman, D. (1991). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Matsumara, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower — and higher— achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103, 1, 4-25.
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. London: MacMillan.
- _____ (1992). Native or non-native: who's worth more?. In Hedge, T. & Whitney, N. (Ed.). *Power, pedagogy and practice*. (pp. 31-42). New York: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. (Rev. Ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Myles, J. (2002) Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a second or foreign language* 6, 2, 3-17. [<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej22/a1.html>]

- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ommaggio Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oppenheim, A. N. (1999). *Questionnaire, design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Traditions in the teaching of writing: *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation, and inheritance”. *ELT Journal*, 44, 2, 97-101.
- Reid, J. M. (1993) *Teaching ESL writing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Richards, J. & Rodgers, T. S. (2000). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J & Platt, H. (1997). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Robb, T., Ross, S & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Rodby, J. (1992). *Appropriating literacy: Writing and reading in English as a second language*. Boston: Cook Publishers.
- Rucker, M. L. & Thomson, S. (2003) Assessing student learning outcomes: an investigation of the relationship among feedback measures. *College Student Journal*, 37, 3, 400-405.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Ampliación de los acervos de bibliotecas de Aula y Escolares 2004-2005.
- [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Ampliacion_de_los_acervos_de_bibliotecas_de_Au]

- Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.
- Sheorey, R. (1986) Error perceptions of native-speaking and non-native speaking teachers of ESL. *ELT Journal*, 40, 4, 306-312.
- Schmelkes, S. (1994). *Evolución y calidad educativa. Diversidad en la educación*. México: SEP- UPN.
- Tang, C. (2000). The identity of the non-native ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31, 3, 577-580.
- Taniguchi, J. M. (2003). Who does what with errors?. *Cross Currents*, 40, 3, 171-177.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vergara, L. (1995). La educación en el México de hoy (con énfasis en el nivel básico). En Rubio Fernández (Eds), *México a la hora del cambio* (pp. 20-45). México: Editorial Cal y Arena.

Anexo A1

Para contestar la siguiente tarea por favor tome en cuenta un nivel **intermedio-avanzado** en sus alumnos. A continuación, indique su actitud hacia cada una de las afirmaciones de acuerdo a la escala que se presenta a continuación:

- TA** *Totalmente de acuerdo*
A *De acuerdo*
NS *No estoy seguro*
D *En desacuerdo*
TD *Totalmente en desacuerdo*

1. Los profesores deberían corregir un mínimo de errores, ya que de lo contrario interfiere negativamente con la motivación del alumno. _____
2. Los profesores deberían tratar todos los errores que puedan. Si los errores son ignorados, se reflejará en un aprendizaje imperfecto. _____
3. Mucho de nuestro tratamiento de errores es en vano, como lo demuestra la persistencia de los errores de los alumnos. _____
4. Los alumnos esperan ser corregidos y entre más los corregimos más seguros se sienten. _____
5. Muchos alumnos dejan de hablar o escribir en inglés porque sus maestros los sobre-corriegen, interrumpiéndolos constantemente señalando sus errores. _____
6. Es el trabajo del maestro ayudar a los alumnos a mejorar su inglés y algunas veces esto se logra no corrigiendo. _____
7. Siempre es mejor tratar con un error a la vez, mientras está “fresco” en la mente del alumno. _____
8. Un error no corregido es un error reforzado. _____
9. En el mundo real nos importa el QUÉ dice la gente más que el CÓMO lo dicen. El salón de clases debería reflejar esta realidad. _____
10. Los buenos alumnos experimentan y toman riesgos con el lenguaje. La corrección extensiva e intensiva frenan estas intenciones. _____
11. Estamos comprometidos con nuestros estudiantes a corregirlos lo más posible. _____
12. Como maestros deberíamos enfocarnos más en esos errores que impiden al estudiante hacer llegar su mensaje, y no en errores triviales. _____
13. El maestro sólo necesita hacer correcciones como último recurso. Debe anteponer oportunidades para auto-corrección o corrección entre compañeros. _____
14. Los alumnos están desarrollando sus habilidades del lenguaje y nosotros como maestros deberíamos aprender a aceptar una cantidad considerable de errores. Algunos maestros tienen expectativas irreales de lo que los alumnos pueden lograr. _____
15. No todo el trabajo escrito debe ser corregido. El deseo de expresarse uno mismo, de experimentar y comentar, es más importante en el aprendizaje de una lengua que ser absolutamente correcto. _____
16. Los errores escritos son mucho más serios que los errores orales y siempre deberían ser tratados más minuciosamente. _____
17. Los estudiantes no están acostumbrados a la idea de corregirse entre ellos, por lo tanto la corrección entre compañeros es un objetivo poco práctico e insatisfactorio. _____
18. Hay una correlación directa con el número de errores que se cometen en un texto con la información que se transmite. Dichos errores interfieren con la exactitud con la que se transmite el mensaje de un texto. _____

Anexo B1

When answering the following questionnaire, please consider students with an **upper-intermediate level**. Indicate your attitude to each statement according to the following scale :

- SA Strongly agree*
- A Agree*
- U Uncertain*
- D Disagree*
- SD Strongly disagree*

1. Error treatment should be kept to a minimum, as it is often very demotivating for learners. _____
2. Teachers should deal with as many errors as possible. If errors are ignored this will result in imperfect learning. _____
3. Much of our error treatment is futile, as the persistence of learners' errors demonstrates. _____
4. Learners expect to be corrected, and the more we do so, the more secure they feel. _____
5. Many learners give up trying to speak or write in English because their teachers overcorrect, constantly interrupting and pointing out errors. _____
- 6 It is the teacher's job to help learners improve their English, and sometimes this is best done by not correcting. _____
7. It is always best to deal with one error at time, while it is fresh in the learner's mind. _____
8. An error uncorrected is an error reinforced. _____
9. In the real world we are concerned with WHAT people say than with HOW they say it. The classroom should reflect this reality. _____
10. Good language learners experiment and take risks with language. Excessive and insensitive correction discourages this. _____
11. We owe it to our students to correct them as much as possible. _____
12. We should focus more on those errors that prevent students from getting their message across, and less on trivial inaccuracies. _____
13. The teacher only needs to correct as a last resort. Opportunities for self-correction and peer-correction should always come first. _____
14. Students are developing their language abilities and we should learn to accept quite a large amount of errors. Some teachers have unrealistic expectations of what learners can achieve. _____
15. Not all written work should be corrected. The desire to express oneself, to experiment and to communicate, is more important to language learning than being absolutely correct. _____
16. Written errors are much more serious than oral errors and should always be dealt with more thoroughly. _____
17. Students aren't used to the idea of correcting each other, so peer correction is an impractical and unsatisfactory target. _____
18. There is a direct correlation between the number of errors in a written passage and the message of the text. These errors interfere with the accuracy of the text. _____

Anexo A2

Lugar de nacimiento: _____
Lengua materna: _____
L2: _____
Tiempo de residencia en México: _____
Tiempo de enseñar inglés como lengua extranjera: _____
Antecedentes académicos en EFL (licenciatura, maestría, doctorado, entre otros). Especifique lugar:

Para contestar el siguiente cuestionario, por favor tome como referencia un **nivel intermedio-avanzado** en sus alumnos.

1. ¿En qué errores se concentra más al corregir las composiciones de sus alumnos? (gramática, ortografía,...)

2. ¿Qué tipo de retroalimentación le proporciona a sus alumnos de nivel intermedio-avanzado? Es decir, ¿qué anotaciones les hace en las composiciones? (clave, eg. *WO-word order*; comentarios; otros tipos de retroalimentación)

3. ¿Usted o la institución donde trabaja determinan los errores en los que se deben enfocar? ¿De qué manera?

4. ¿Cree que influye su formación académica en la manera de reaccionar ante los errores de sus alumnos de nivel intermedio-avanzado? ¿De qué manera?

5. Como profesor de inglés, y habiendo aprendido dicha lengua como L2, ¿Qué errores le molesta que cometan sus alumnos? ¿Qué actitudes le provocan? (enojo, ...) ¿Por qué?

6. Describa los pasos que sigue al momento de corregir una composición:

Anexo C

- 1.- Revisando las composiciones que me facilitó noté que tenía ciertos comentarios (mencionarlos según el maestro). ¿Por qué cree que califica de esa manera? ¿Qué factores influyen en su decisión?
- 2.- ¿Qué tan importante es incluir comentarios positivos y negativos en las composiciones? ¿Usted lo hace?
- 3.- ¿Cuál es su sentir cuando ve que un error se repite una y otra vez? ¿A qué le atribuye esta reacción? ¿Cree que influyan sus antecedentes académicos?
- 4.- ¿Qué piensa del nivel de los alumnos mexicanos en cuanto a la redacción en L1? ¿Cómo influye esto en la redacción que hacen en L2?
- 5.- ¿Cree que los alumnos mexicanos puedan mejorar su redacción en L2 si mejoran la redacción en L1? ¿De qué manera?

Anexo D

LE 201 Editing Symbols

1. *ART.* article incorrect (an/an/this/these/the/o/etc.)
2. *C* capitalization problem
3. *FRAG* incomplete sentence (fragment)
4. *P* punctuation problem
5. *R-O* run-on sentence
6. *SP* spelling problem
7. *S-V* subject and verb do not agree
8. *TENSE* verb tense incorrect
9. *WW* wrong word choice
10. correct word family but incorrect word form
11. *X* unnecessary
12. *^* missing word(s)
13. incorrect word order (correct word but misplaced)
14. *∪* one word
15. *¶* needs new paragraph
16. *⊗* does not need new paragraph
17. *CON.* needs connector or transitional phrase
18. *T.S.* topic sentence missing
19. *EXP.* main point needs more development/explanation
20. *?* I don't understand. Try again.

Anexo E

- 3 Demonstrates some developing competence in writing, but it remains flawed on either the rhetorical or syntactic level, or both.
A paper in this category may reveal one or more of the following weaknesses:
-inadequate organization or development.
-inappropriate or insufficient details to support or illustrate generalizations.
-a noticeably inappropriate choice of words or word forms.
-an accumulation of errors in sentence structure and/or usage.
- 2 Suggests incompetence in writing.
A paper in this category is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:
-serious disorganization or underdevelopment.
-little or no detail, or irrelevant specifics.
-serious and frequent errors in sentence structure or usage.
-serious problems with focus.
- 1 Demonstrates incompetence in writing.
A paper in this category
-may be incoherent.
-may be undeveloped
-may contain severe and persistent writing errors.

Papers that reject the assignment or fail to address the question must be given to the Table Leader. Papers that exhibit absolutely no response at all must also be given to the Table Leader.