

Retroalimentación en la escritura de L2: Preferencias de aprendientes de inglés

Laura G. García Landa
CELE-UNAM

Se realizó un cuestionario para saber las preferencias y las reacciones de 14 estudiantes universitarios a diferentes tipos de retroalimentación: corrección en pares, reformulación, conferencia, autocorrección, corrección de símbolos, corrección directa y de grupo. El cuestionario final indica la mejor comprensión del rol de la retroalimentación en la escritura. La corrección guiada y significativa parece haber ayudado a los sujetos a enfocarse hacia ciertos aspectos del texto en diferentes niveles; es decir, al micronivel (ortografía, gramática) o al macronivel (organización, ideas) y a incrementar su capacidad autocrítica.

A questionnaire about the preferences and reactions of 14 students techniques to correct paragraphs was devised. Seven techniques for giving feedback were implemented: peer correction, reformulating, conferencing, self-correction, correction symbols, direct correction and group correction. The final questionnaire indicates an increase in understanding the role of feedback in writing. Guided and meaningful correction appears to have helped subjects focus on specific aspects of the text at different level: micro (spelling, grammar) and macro (organization, ideas). Besides, it motivated self-criticism.

1. Introducción

En mi experiencia como alumna de letras, la forma de aprender a escribir siempre fue formal: la tesis, la antítesis, la unidad del párrafo, los conectores, la puntuación, la variación del estilo. La evaluación por su parte también fue formal, el producto final era criticado con base en los criterios formales. Así que, cuando empecé a dar clases de redacción, adapté mi manera de aprender a la enseñanza. El curriculum establecía: cómo escribir párrafos, tipos de párrafos, diferentes tipos de oraciones, ensayos y reglas de puntuación entre otros. Asimismo sentía que la forma lógica de corregir y retroalimentar a los alumnos sobre sus errores era a través de la corrección de la organización de ideas o párrafos, vocabulario, gramática, estructura de la oración, puntuación y ortografía. Los aprendientes exigían también este tipo de corrección. De hecho, cualquier otra clase de corrección como la corrección por parejas por ejemplo les parecía inválida. Los aprendientes consideraban que sus compañeros no sabían lo suficiente para corregir sus errores y que ellos mismos tampoco sabían qué corregir.

Por otra parte, aunque la retroalimentación formal resulta efectiva hasta cierto punto, los aprendientes se acostumbran a la corrección del profesor y se vuelven dependientes. Este hecho conlleva a la falta de independencia del aprendiente con respecto a la corrección de sus borradores y a la autocrítica, factores indiscutiblemente importantes en el desarrollo de cualquier estudiante universitario. Todo lo antes dicho, suscitó en mí una serie de preguntas: ¿de qué manera se puede guiar al alumno hacia una corrección más independiente? ¿cómo se pueden crear las condiciones de este tipo de corrección en el salón de clase? ¿cuáles son las creencias y suposiciones de los aprendientes acerca de la manera en que deben ser corregidos? ¿qué herramientas serían de utilidad para llevar a cabo dicho cambio? ¿es posible cambiar las creencias y suposiciones de los aprendientes?

A fin de proponer respuestas, se llevó a cabo una investigación-acción con objeto de, en primer término, conocer primero las creencias y suposiciones de los aprendientes y, a partir de ello, diseñar actividades que pudieran propiciar una retroalimentación más independiente. Dichas actividades fueron realizadas en un período de un semestre, en un grupo de redacción en inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. La idea era ver si los aprendientes se hacían más sensibles al uso y al propósito de las técnicas de corrección en la escritura y observar si utilizaban estas últimas para corregir sus errores de manera cada vez más autónoma.

La investigación se presentará como sigue: Primero se contextualizará el problema y se proporcionará un marco teórico acerca de la retroalimentación en la enseñanza de lenguas en general. Enseguida se discutirán algunas de las más importantes cuestiones de la retroalimentación en la escritura en FL con una reflexión en la práctica. Más tarde, se reportará el diseño de los cuestionarios y tareas, la implementación de técnicas de retroalimentación para la corrección, la acción tomada en el salón de clase durante el estudio. Finalmente, se hará una reflexión sobre lo sucedido, lo que se haya aprendido, los obstáculos por vencer y el mejoramiento de los cambios.

1.1 Justificación

Existen varias razones que nos mueven a analizar la retroalimentación en la escritura. Algunas de ellas provienen de los investigadores de la Lingüística Aplicada, otras tienen su origen en la experiencia de maestros de redacción. En esta sección se discuten algunas de las razones teóricas y prácticas.

Assinder (1991) afirmó que la retroalimentación aumenta la sensibilidad del aprendiente acerca de la audiencia, la autoconfianza, la responsabilidad y la independencia. También menciona que ésta provee a los aprendientes de información valiosa sobre la lengua meta y las estrategias para enfrentarse a los errores. Además, Nunan y Lamb (1996) destacan que la retroalimentación da a los aprendientes una idea de cuáles son sus errores sistemáticos mientras facilita su Aprendizaje ya que promueve el descubrimiento del mundo que los rodea. Igualmente, Zamel (1987) pone de relieve que la retroalimentación acentúa la motivación y la socialización en un grupo, así como la percepción de los aprendientes de otras culturas y sus formas de pensar. Mangeldorf, a su vez, (1992) subraya el hecho de que la retroalimentación intensifica la participación, la comunicación real y la autocomprensión tanto como la responsabilidad hacia el curso, respeto entre sí y la precisión en la expresión de ideas.

La retroalimentación aparece entonces como un generador de monitoreo en el salón de clase y surge como una posibilidad de abrir un espacio para la reflexión del aprendiente sobre su rol en el aula y su relación con las estrategias de aprendizaje. La práctica de varias técnicas de retroalimentación en el salón de clase también parece abrir la posibilidad de permitir al aprendiente identificar aquellas estrategias de corrección que le son más eficientes para mejorar su nivel de expresión escrita. El aprendiente puede aprender, en el mejor de los casos, qué le resulta más idóneo para una buena ejecución de su escritura y de esta manera lograr ser más independiente en su aprendizaje y en la corrección de sus composiciones. Sin embargo, este paso hacia un aprendizaje más independiente no se da sin dificultades. En el siguiente apartado se mencionarán algunos de los problemas más recurrentes en la literatura.

2. Marco Teórico

Zamel (1985) ha especificado que la retroalimentación del profesor es con frecuencia confusa para los aprendientes por lo que es necesario proveer estrategias específicas para la corrección de un texto, instrucciones, lineamientos y recomendaciones a fin de que los aprendientes puedan enfrentar este problema. Además, los comentarios deben ser lo suficientemente flexibles para satisfacer las limitaciones de las tareas, la intención del autor y de la audiencia. Conjuntamente, debe darse tiempo y oportunidad a los aprendientes de aplicar su criterio e incorporar esas respuestas a sus textos. Los alumnos deben hacerse conscientes de que la revisión es un aspecto integral y continuo de la escritura para la articulación efectiva del significado.

Nunan (1996) recalca el hecho de que los profesores deberían saber qué corregir, cómo hacerlo, cuándo y a qué aprendiente. Para lograrlo es necesario enfocarse en la corrección pausada de composiciones para que éstas puedan ser leídas en diferentes etapas de su proceso, a través de lecturas dirigidas en intervalos diferentes de tiempo. Los aprendientes se confunden cuando ven sus hojas marcadas en tinta roja llenas de correcciones de gramática, vocabulario, ortografía y puntuación (micro-nivel) así como correcciones de estructura de la oración y de la organización del texto (macro-nivel). Además, el aprendiente no posee una guía que le ayude a saber cómo se espera que corrija su composición; por lo regular se da por sentado que sabrá interpretar a qué se refieren cada una de las marcas de corrección del texto. Como muchos estudios reportan, el aprendiente termina por ver la calificación y almacenar sus composiciones sin interesarse por reescribirlas.

Otro factor que debe observarse de cerca son las creencias de los profesores acerca de la escritura. Como Zamel (1985) destaca, estos últimos responden a la escritura de sus aprendientes como si ésta fuera el último borrador. Corrigen errores del micronivel (gramática, ortografía, puntuación) pero casi no ponen atención al contenido. Por una parte, los maestros parecen estar más preocupados por la lengua que por la construcción efectiva del significado. Además, cuando corrigen, la corrección es confusa y tiende a cambiar la intención del escritor, al marcar errores superficiales que con frecuencia conducen a una incomprensión total del texto.

Las actitudes de los aprendientes hacia la corrección de errores también son un punto de reflexión. Con frecuencia conciben la retroalimentación en la escritura como una serie de cambios que deben hacerse si desean obtener una buena calificación o si quieren satisfacer al profesor o a los compañeros. Un estudio hecho en la universidad de Midwestern por Bettina Perregaard (1995) reporta el caso de la alumna negra Sandy, única madre soltera de la clase en un grupo de estudiantes blancos de clase media. Las composiciones de Sandy no eran comprendidas debido a las diferentes perspectivas del mundo que poseían los alumnos. En otro estudio se encontraron diferentes actitudes en aprendientes con el mismo contexto académico. Estos percibían que el profesor era incapaz de revisar el contenido porque no eran especialistas de su área de estudio y por tanto preferían la corrección de ortografía, puntuación; es decir, de errores locales.

En otro estudio, Zamel (1987) motiva a los maestros a poner en práctica actividades que promuevan la toma de riesgos y la creación de significado a través de textos más largos donde los aprendientes se involucren en la expresión de ideas y sentimientos. Assinder (1991) también apoya la retroalimentación interactiva ya sea en pares o en grupos para atraer al aprendiente hacia el análisis del contenido y hacia una mejor consideración del lector.

Lo anterior hace evidente la necesidad de proveer al aprendiente de elementos, en este caso, técnicas de corrección para facilitarle la autocorrección y promover una retroalimentación más independiente. Consideramos que es importante hacer un estudio como la investigación acción podría echar luz sobre lo que acontece con la retroalimentación en el salón de clase. Por una parte, conocer las preferencias de retroalimentación

de los aprendientes y por otra, indagar si la presencia de varias técnicas de retroalimentación afectan las actitudes de aprendientes y profesores hacia la corrección de errores en el proceso de escritura.

En relación con la investigación-acción, Me Taggart (1988) notó tres características que la definen: se lleva a cabo por maestros más que por investigadores, es colaborativa y está enfocada a cambiar el sistema. En la investigación-acción se ve un incremento de evaluación y análisis críticos del sistema regular, basados en la información sobre lo que sucede en el salón de clase, a través de cuestionarios, entrevistas y otros instrumentos. Posteriormente se proponen tareas que han sido especialmente diseñadas para promover el cambio y se lleva a cabo una evaluación para tratar de llegar a posibles conclusiones acerca de los resultados. Sin embargo, como subraya Nunan (1992), la investigación-acción no siempre se realiza de manera colaborativa (investigador-maestro-alumno) ni siempre es exitosa. Una investigación descriptiva de un estudio de caso, de un salón en particular o de un grupo de aprendientes o incluso de un sólo aprendiente cuenta como investigación acción si se inicia con una pregunta apoyada por datos e interpretación y se lleva a cabo por un maestro que investiga aspectos de su propio contexto o situación.

La investigación-acción nos permite en el caso de este estudio averiguar, observar y analizar las preferencias de retroalimentación de los aprendientes antes de tomar decisiones acerca de la aplicación de técnicas de corrección en el salón de clase y luego, una vez hechas, da lugar a la evaluación de la práctica de la retroalimentación para una revalorización posterior.

3. Diseño de la investigación

La presente investigación está basada en la interrogación e interpretación de datos obtenidos de un curso de escritura en inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México. Los sujetos, 14 estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad, hispanohablantes estudiantes de inglés como lengua extranjera con una instrucción aproximada de 640 horas de inglés. Para llevar a cabo el estudio se diseñaron dos cuestionarios (ver apéndices 1 y 3) a fin de conocer las creencias y suposiciones de los aprendientes acerca de la retroalimentación en general y de la retroalimentación en la escritura en particular, antes de un periodo de realización de actividades que promovieran retroalimentación más independiente y después de ésta; dicho período tuvo una duración de tres semanas. Para ello se diseñaron interpretaron y se discutieron siete tareas de retroalimentación en la escritura. Simultáneamente, se pidió a los sujetos que contestaran preguntas de reflexión acerca de la tarea realizada en el salón de clase en cada sesión para guardar un control de las técnicas usadas y del efecto de éstas sobre el aprendizaje de los sujetos. El maestro-investigador también guardó un control de cada sesión a través de un diario, con la finalidad de analizar lo observado y compararlo posteriormente con las reflexiones de los alumnos.

Se dio a los sujetos un cuestionario de once preguntas propuestas por Nunan y Lamb (1996), donde se derivan principios para la corrección de errores desde el punto de vista de los aprendientes. Este instrumento resultó muy útil para investigar las preferencias de los aprendientes acerca de las técnicas de corrección. Se puede apreciar este cuestionario en el apéndice 1.

Se decidió trabajar al nivel de párrafo para que el maestro tuviera un texto lo suficientemente grande para corregir tanto a nivel palabra como a nivel contenido y organización de ideas. Se dió a los sujetos tiempo para planear, escribir y corregir sus textos así como para contestar las preguntas de reflexión en clase. Dichas preguntas fueron creadas para investigar si los sujetos percibían el propósito y el uso de la corrección y también para conocer su reacción hacia las diferentes clases de retroalimentación en la escritura. El cuestionario final y las preguntas de reflexión fueron analizadas para tener una visión global de cómo se modificaron las actitudes y preferencias de los aprendientes, tomando en cuenta aquellas registradas en el cuestionario inicial.

4. Investigación preliminar

En esta sección se mostrará el análisis de los resultados del primer cuestionario cuya función fue explorar y observar la actitud de los sujetos con respecto a la retroalimentación (corrección de errores y monitoreo) en el salón de clase en general; para proporcionar un análisis de necesidades del grupo y tomar decisiones más informadas sobre la aplicación de actividades de retroalimentación.

4.1 Cuestionario inicial

Los resultados del primer cuestionario muestran que los sujetos parecían preferir la autocorrección, la conferencia y los comentarios de sus compañeros en sus composiciones. La mayoría de los aprendientes indicó que era una buena forma de ver sus errores y, por lo menos la mitad de los sujetos escogió la corrección directa del profesor como la mejor opción. Menos de la mitad de los sujetos informaron haber encontrado la corrección en pares y en grupos como de poco uso. La corrección en pares, sin embargo, fue considerada como una buena elección por menos de la mitad del grupo. La mayoría de los sujetos expresó interés acerca de hablar de manera correcta delante del maestro. Generalmente reportaron que se monitoreaban y se sentían nerviosos antes de hablar con el profesor o sólo hablaban cuando estaban seguros de la respuesta. También comentaron que se sentían más relajados al trabajar con sus compañeros. La actitud general fue de ayuda y comprensión. La mayoría dijo que trataban de participar en clase. Algunos de ellos indicaron que participaban según la actividad y otros dijeron que preferían escuchar porque eran tímidos. Siete sujetos reportaron haberse sentido bien al ser corregidos, cuatro sujetos reportaron haberse sentido apenados o mal y tres dijeron que algunas veces se

sentían bien y otras mal. Seis sujetos expresaron que habían tratado de recordar sus errores. Otros cuatro afirmaron que trataron de no cometer errores de nuevo. Cuatro especificaron que trataron de aprender de sus errores y uno reportó que había sentido que la gente se interesaba en lo que hacía. Cuando corrigen a sus compañeros por lo general tratan de explicarles lo que no comprenden e intentan comprenderlos. Doce sujetos expresaron que les gustaba que se les corrigiera ya que era la mejor forma de aprender y dos señalaron que no les gustaba que les corrigieran pero que era necesario. Once sujetos dijeron que preferían que se les corrigiera en el momento en que hacían el error y sólo uno expresó que prefería ser corregido al final. Dos informaron que sólo querían que se les corrigiera cuando hubiera un error realmente importante o real. Cuando se les preguntó acerca de cuál era el área donde necesitaban la corrección, seis dijeron que les gustaría que se les corrigiera en cada error que hicieran, tres preferían corrección gramatical, tres corrección de orden de palabras, tres corrección de vocabulario y sólo uno indicó que deseaba que se le corrigieran las ideas y el mensaje. Cuando se les preguntó si alguna vez habían corregido un texto con ayuda de sus compañeros, todos contestaron de manera afirmativa. Once sujetos mencionaron que se sentían bien de ser corregidos por sus compañeros, siete expresaron que se sentían mal y sólo uno expresó que dependía de la situación. Los sujetos reportaron que sus compañeros por lo general corregían sus respuestas proporcionándoles respuestas, ejemplos, repitiendo el error y dándoles su opinión. (Tabla 1)

Tabla 1 Cuestionario 1 Preferencias del tipo de retroalimentación de los sujetos

Opciones					
Preguntas	la mejor	buena	casi siempre	poco	no
1	7	5	1	1	0
2	2	6	0	4	2
3	0	5	0	4	3
4	0	4	0	5	5
5	6	7	0	1	0
6	1	8	1	3	1

- Respuesta 1. me gusta que mi maestro me corrija de manera directa en el papel.
- Respuesta 2. me gusta autocorregirme identificando mis errores.
- Respuesta 3. me gusta que me corrija otro alumno.
- Respuesta 4. me gusta que me corrijan en grupo.
- Respuesta 5. me gusta que me corrija el maestro en un diálogo frente a frente.
- Respuesta 6. me gusta que mis compañeros lean mi composición y hagan comentarios sobre ella.

4.2 Preguntas de investigación

¿Es posible que la aplicación de diferentes técnicas para la corrección de la escritura como símbolos, autocorrección, corrección en pares o en grupos, entre otros, pueda ayudar a saber las preferencias y actitud de los aprendientes acerca de las técnicas de corrección? ¿Estos resultados pueden tener influencia directa sobre la actitud de los maestros hacia la corrección de la escritura?

5. Aplicación de tareas

Las tareas diseñadas para la retroalimentación en la escritura fueron: corrección en pares, reformulación, conferencia, autocorrección, corrección de símbolos, corrección directa y corrección en grupos. Todas estas son actividades sugeridas por reconocidos maestros e investigadores. Se decidió trabajar a nivel párrafo para que se pudieran trabajar ambos niveles de corrección: la macrocorrección (ideas, organización) y la microcorrección (vocabulario, gramática). Se encontrará una justificación a cada tarea y se describirá la manera en que cada una de ellas se aplicó en el salón de clase.

Tarea 1: Corrección en pares

Mangeldorf (1992) Assinder (1991), Gaies (1985) apoyan la retroalimentación en pares pues ésta incrementa la comprensión profunda y aumenta la motivación, la participación y la comunicación real (sensibilización acerca del lector). Estos autores sugieren que tiene que hacerse alguna clase de estructuración o modelamiento de la tarea (organización) para que ésta sea exitosa. Algunos aprendientes encuentran difícil la corrección de los trabajos de sus compañeros cuando no saben con qué empezar. Si se da a los aprendientes un cuestionario como guía para la lectura crítica de los trabajos de sus compañeros, la corrección en pares resulta más satisfactoria. Para este estudio se utilizó un cuestionario elaborado por Emery (1995). Dicho cuestionario hacía referencia a los aspectos positivos de la composición, la idea principal, la expresión de la idea y la organización (ver apéndice 2a).

Primero los sujetos redactaron un párrafo acerca de un tema proporcionado por el maestro. Posteriormente se les dió un cuestionario que se revisó conjuntamente con el maestro para aclarar dudas. Enseguida se les pidió que intercambiaran las composiciones para leer y revisar la composición de sus compañeros para una comprensión general. Finalmente, se les pidió que contestaran las preguntas del cuestionario en forma escrita y que intercambiaran comentarios y observaciones con sus compañeros para reescribir el párrafo posteriormente.

Tarea 2: Reformulación

La reformulación permite a los aprendientes ver una mejor forma de expresar sus ideas sin ser corregido, estimula a los aprendientes a considerar cuestiones relaciona-

das con la organización general, el desarrollo de ideas y el sentido de audiencia del escritor, Allwright (1988), Hedge (1988). En este estudio, se proporcionó a los aprendientes un modelo para que vieran en qué consistía en la reformulación. Se les dió un párrafo escrito por un alumno de otra clase y se les mostró la reformulación de las partes que resultaron confusas al lector del párrafo. Se discutió acerca del mejoramiento del párrafo después de la reformulación. Posteriormente, se pidió a los sujetos que escribieran un párrafo, que lo intercambiaran y que si encontraban alguna idea confusa trataran de reformularla con sus propias palabras para luego enseñársela a su compañero y ver si esa era su idea inicial o no, para luego discutir acerca de la mejor forma de expresar la idea.

Tarea 3: Conferencia

Hedge (1988), White y Arndt (1991) expresan que las conferencias maestro-alumno aclaran las intenciones de los escritores, el propósito y el significado. Estas proveen atención individual cara a cara al aprendiente, donde éste puede responder a las preguntas y comentarios del lector de manera inmediata, lo cual motiva la negociación de significado y el aprendizaje. El aprendiente puede expandir y aclarar sus ideas así como a su vez sensibilizarse más sobre la importancia de escribir para el lector. De esta forma el aprendiente también recibe asistencia técnica y consejo (ver apéndice 2c).

Se dió a los sujetos un tema para que escribieran un párrafo. Posteriormente, se repartió un cuestionario para que reflexionaran acerca del contenido de su composición. Después de quince minutos el maestro eligió un aprendiente y se sentó con él para hacerle preguntas con respecto al contenido de su párrafo. Después de esta conferencia, el alumno decidió si reescribía su párrafo tomando en cuenta lo que no pareció claro al lector o lo que el lector entendió de otra manera.

Tarea 4: Autocorrección

La retroalimentación fundamentada en la autocorrección estimula la capacidad de monitoreo de los aprendientes, de manera especial en la escritura. Este tipo de retroalimentación ejercita la capacidad del alumno para identificar errores tanto de carácter local como la gramática y el vocabulario como para la expresión y comunicación de ideas. Empero, la autocorrección puede resultar inútil si, como apunta Hedge (1988), no se facilita al aprendiente una guía de corrección que le ayude a enfocar su análisis y así evaluar la ejecución de su texto en varios niveles de lectura, para dar cabida a una reflexión sobre qué sucede con cada error y de esta manera que el aprendiente pueda identificar aquellas áreas donde aparece el mayor número de problemas en su escritura (ver apéndice 2d). Los aprendientes escribieron un párrafo para luego corregirlo utilizando los puntos que aparecen en el apéndice 2d. Enseguida, se les pidió que lo reescribieran. Se hizo hincapié en la importancia de corregirlo de manera individual con ayuda del diccionario y libros de gramática.

Tarea 5: Corrección por símbolos

Lalande (1982) subraya que la corrección por símbolos ayuda a los aprendientes a desarrollar su habilidad para identificar el tipo de errores que cometen con más frecuencia en su escritura y más específicamente, en la corrección de errores ortográficos. Este autor recomienda dar la retroalimentación de símbolos en un período no mayor del período inmediato a la siguiente composición con la finalidad de que el aprendiente recuerde todavía lo que tenía en mente en el momento de escribir su párrafo. La corrección por símbolos dispara el monitoreo y proporciona una solución a los problemas de escritura del aprendiente de una manera más dinámica.

Para este estudio, se facilitó a los aprendientes una lista de símbolos (véase apéndice 2e), con la cual corrigieron sus párrafos después de escribirlos. En caso de dudas con respecto a alguna regla gramatical, ortográfica o de puntuación podían preguntar a sus compañeros. El maestro sólo intervenía cuando ningún alumno daba solución o aclaraba la duda.

Tarea 6: Corrección directa

Aunque la corrección directa está asociada a viejas prácticas behaviouristas, en las que el aprendiente es corregido por el maestro, quien “sabe” y corrige todo con rigor, ésta es, por lo general, una de las prácticas más comunes en la enseñanza de lenguas y es también una conducta esperada por el aprendiente, sin considerar el estilo de aprendizaje que puedan tener. La corrección directa se enfoca en la fluidéz y competencia del aprendiente en la escritura. Es un termómetro que indica si el aprendiente ha adquirido habilidad en la lengua a nivel de estructura de la oración y gramatical (Nunan, 1994). Para esta tarea el profesor corrigió los párrafos de los aprendientes de manera directa; es decir, si decía “tooken” el profesor corregía “taken”. Se les pidió entonces que reescribieran el párrafo poniendo atención a los errores que habían cometido.

Tarea 7: Corrección en grupo

La corrección en grupo ahorra tiempo al maestro y es una manera interactiva de que los aprendientes solucionen un problema. Además, una composición mejora cuando se discuten las ideas, lo cual también conduce al mejoramiento de la fluidéz en la escritura en general (Hedge, 1988).

Para este estudio se dió a los aprendientes una serie de puntos en qué fijar su atención durante la lectura del párrafo de sus compañeros, (ver apéndice 2f). Los sujetos leyeron e hicieron notas. Posteriormente, se les pidió que escribieran un resumen de sus notas. Enseguida fueron separados en grupos de cuatro para leer los párrafos de todos y retroalimentarse entre sí, al hacer comentarios acerca del contenido, la comunicación, la gramática, el vocabulario, la ortografía, la capitalización y la puntuación (apéndice 2f). Finalmente, los aprendientes reescribieron sus párrafos, tomando en cuenta los comentarios de sus compañeros.

Después de un periodo de tres semanas se dió a los aprendientes un cuestionario para ver si sus creencias y suposiciones sobre la retroalimentación en la escritura habían cambiado después de la implementación de las tareas o si habían permanecido igual. De cualquier manera se diseñó una forma de ver las actitudes y preferencias de los aprendientes y se consideraron formas en las que el maestro puede enfrentarse a la corrección de la escritura en el futuro. Se puede apreciar este cuestionario en el apéndice 3.

6. Evaluación

Se analizaron los cuestionarios inicial y final para ver si la implementación de diferentes técnicas de corrección o retroalimentación provocaron un cambio de actitud hacia la corrección de errores en la escritura de los sujetos de este estudio. El análisis se especifica en dos niveles: El primero numérico, en el sentido de que se hace una tabulación de las preferencias de los sujetos por ciertas técnicas de corrección y en un segundo nivel, se pretende interpretar y discutir los datos asentados en las tablas, a fin de encontrar una respuesta a las preguntas: ¿de qué manera se puede guiar al alumno hacia una corrección más independiente? ¿cómo se pueden crear las condiciones de este tipo de corrección en el salón de clase? ¿cuáles son las creencias y suposiciones de los aprendientes a cerca de la manera en que deben ser corregidos? ¿qué herramientas serían de utilidad para llevar a cabo dicho cambio? ¿es posible cambiar las creencias y suposiciones de los aprendientes? ¿es posible que la implementación de diferentes técnicas para la corrección de la escritura como la corrección por medio de símbolos, la autocorrección, la corrección en pares o en grupos entre otros pueda ayudar a saber las preferencias y actitudes de los aprendientes a cerca de las técnicas de corrección? ¿estos resultados pueden tener influencia sobre la actitud de los aprendientes y maestros hacia una corrección más independiente de la escritura?

Se describirá la tabla 2, la cual se refiere a las preferencias de corrección expresadas por los sujetos en el segundo cuestionario aplicado a los mismos después de realizar diferentes técnicas de retroalimentación en el salón de clase. Luego se hará una comparación entre los datos de los cuestionarios inicial y final con el fin de subrayar los aspectos que ponen en evidencia la presencia y la ausencia de cambio en la actitud de los sujetos. Enseguida, su interpretación de los datos a manera de discusión y también se tomarán en cuenta las preguntas de reflexión hechas en cada sesión. Como se señaló en la sección tres, el cuestionario final y las preguntas de reflexión serán analizadas de manera global.

6.1 Cuestionario final

En el segundo cuestionario (ver apéndice 3) trece sujetos reportaron que les gustaba que les corrigieran y sólo uno declaró que a veces no le gustaba aceptar las ideas de

otras personas. Siete aprendientes explicaron que les gustaba ver cuáles eran sus errores y corregirlos. Dos mencionaron que querían saber si sus lectores entendían sus ideas o no. Tres afirmaron que era la mejor manera de aprender. Uno anunció que había cambiado su concepto de la corrección y que pensaba que era una práctica muy positiva. Uno especificó que a veces no le gustaban las ideas de otras personas. Cuando se les preguntó cómo se sentían cuando eran corregidos, once sujetos aseveraron que se sentían bien mientras que tres comunicaron que dependía de la actitud de la gente. Catorce sujetos expresaron que habían intentado entender sus errores y corregirlos al reescribir sus textos una vez que éstos ya habían sido corregidos. Ellos reportaron haber explicado a sus compañeros de una manera comprensible cuando cometían errores. Sólo uno de ellos mencionó haber hablado acerca de los puntos positivos de las composiciones de sus compañeros.

En la tabla 2 se aprecian las preferencias de los aprendientes después de la implementación de diferentes técnicas de retroalimentación. La tabla muestra que la corrección en pares los ayudó a mejorar su escritura tanto a nivel macro (expresión de ideas) como a nivel micro (vocabulario, ortografía, estructura de la oración). La corrección por medio de símbolos y la corrección directa también parecen haber ayudado a mejorar la estructura de la oración

Sin embargo, la reformulación, la autocorrección y la corrección directa demuestran haber influido más a nivel macroestructural, pues la mayoría de los aprendientes (9 ó 10) manifestó que dichas técnicas de retroalimentación los habían ayudado a expresar y a organizar sus ideas así como a estructurar sus oraciones de manera más eficiente. La corrección directa incitó también a identificar mejor los errores gramaticales. La corrección en grupo parece que sensibilizó a los aprendientes a tomar más en cuenta al lector.

Tabla 2 Preferencias de los sujetos después de la aplicación de técnicas de retroalimentación							
Opciones	vocabulario	ortografía	estructura de la oración	organización del texto	expresión de ideas	sensibilización acerca del lector	gramática
Preguntas							
1	7	7	7	6	7	5	5
2	2	5	8	10	9	2	7
3	5	5	8	7	4	2	2
4	5	4	7	9	9	1	3
5	3	5	8	4	9	1	6
6	3	5	9	9	4	2	9
7	5	3	4	6	10	9	5

6.2 Comparación del cuestionario inicial con el final

Los sujetos se mostraron más familiarizados con la corrección. Por lo general se expresaron de manera positiva hacia la corrección e incluso la mayoría mencionó que les gustaba que los corrigieran. De la misma manera, parece que se sensibilizaron más hacia la importancia de la corrección de errores en la escritura. Asimismo, mostraron interés por una corrección más específica; es decir que, los sujetos podían definir qué tipo de corrección necesitaban en un momento determinado. Generalmente se interesaron más por aspectos del macronivel de la escritura que en el micronivel, como puede verse en la tabla 3.

	Preguntas	Micronivel	Macronivel
1. La corrección en pares me ayudó		vocabulario, ortografía	estructura de la oración
2. La reformulación			organización del texto expresión de ideas estructura de la oración
3. Las conferencias			organización del texto
4. La corrección por símbolos			estructura de la oración organización del texto
5. La corrección directa		gramática	estructura de la oración organización del texto
6. La corrección en grupo			expresión de ideas sensibilización acerca del lector

6.3 Preguntas de reflexión

Según las observaciones anotadas en un diario por el profesor-investigador para cada sesión (apéndice 4), los sujetos parecían haber ganado confianza en corregir sus errores.

Se podía ver que unos cuantos de ellos quienes tenían cierta reticencia a la corrección lograron encontrarle utilidad. Según sus reflexiones, la autocorrección les ayudó a notar errores que ellos no habían percibido cuando escribieron sus párrafos. Expresaron que este tipo de corrección los ayudó a analizar, reflexionar y ser más cuidadosos en la revisión. También señalaron el hecho de que la corrección de errores contribuía a organizar mejor sus ideas. Sólo dos aprendientes reportaron no haber encontrado útil este tipo de retroalimentación debido a la falta de rigurosidad o a la ausencia de errores. La conferencia, reportaron, fue un forma de ver si sus ideas estaban claras para otra gente y una forma de ver lo que el escritor no puede ver. La reformulación se consideró como una forma de mejorar la expresión de ideas, la organización del texto, la sensibilidad hacia el lector e incluso la gramática. La corrección directa fue vista como una técnica para ver pequeños errores de manera gráfica y corregirlos. También resultó ser un motivador para la autocorrección de errores ya que se acostumbraron a poner más atención a lo escrito y a ser más analíticos. Un aprendiente mencionó que este tipo de técnica de corrección no era de mucha utilidad. La corrección en pares se consideró útil para aclarar las ideas, la estructura de la oración, la gramática, el vocabulario, y la sensibilidad hacia el lector. La corrección en grupo se consideró una manera de corregir la expresión de ideas, el desarrollo del párrafo, la organización del texto, la estructura de la oración, la gramática y el vocabulario. La corrección de símbolos fue entendida como una forma de verificar la gramática general, la ortografía, y el orden de palabras.

Debería considerarse, sin embargo, que este estudio no pretende mostrar que sucederá lo mismo con otros grupos ya que cada grupo puede tener necesidades y preferencias específicas. No obstante, parece particularmente útil entrenar a los aprendientes en utilizar un repertorio de estrategias de retroalimentación para el mejoramiento de sus composiciones a lo largo de una serie de revisiones de borradores, con la finalidad de que comprendan el proceso de construcción y revisión que implica un trabajo de escritura.

En suma, las respuestas a las preguntas originales de investigación deberían proveer una forma de valorar diferentes tipos de retroalimentación en la escritura.

1. ¿Es posible que la implementación de diferentes técnicas para la corrección de la escritura como los símbolos, la autocorrección, la corrección en pares o en grupos, entre otras, pueda ayudar a saber las preferencias y actitudes de los aprendientes y de los maestros acerca de las técnicas de corrección?

La implementación de diferentes técnicas de retroalimentación para la escritura provee una forma de investigar las preferencia y visiones de los aprendientes a cerca de las técnicas de corrección.

Al recibir diferentes clases de retroalimentación, las expectativas de los sujetos a cerca de qué corregir y cómo corregir surgen de manera fácil, los aprendientes reaccionaron de manera natural a lo que ellos consideraban que era particularmente útil para ellos, según sus estilos de aprendizaje y sus expectativas con respecto al curso.

2. ¿Podrían estos resultados influir directamente en las actitudes de los aprendientes con respecto a la corrección de errores en un futuro?

Los maestros podrían encontrar en esta conclusión una forma de dirigir las expectativas de los aprendientes acerca de la corrección de errores y de lo que parece contribuir más al desarrollo de estas habilidades. Al operar procedimientos interactivos de retroalimentación, los maestros pueden ver los efectos de la retroalimentación en la mejoría en la escritura de los aprendientes y en su adquisición de la lengua en general. De la misma manera, los aprendientes aprecian la retroalimentación debido a las ventajas que experimentan con la misma.

7. Conclusión

La corrección de errores de la escritura parece ser una guía positiva para que los aprendientes adquieran confianza en la corrección de sus propias composiciones y las de otros. Es un buen comienzo preguntar a los aprendientes sobre sus preferencias en la corrección de errores en el salón de clase. Es importante darles una guía de cómo acercarse al texto de sus compañeros para que ellos tengan puntos en qué fijar su atención en el momento de la reescritura. También parece que aprenden a involucrarse más en la utilidad y propósito de la corrección de errores. Los aprendientes pueden ver sus fallas en la escritura, sus puntos débiles y la manera en que pueden mejorarlos. Esto, desde luego, puede conducir a un acercamiento más independiente a la retroalimentación en la escritura.

Referencias

- ALLWRIGHT, J. (1988) "Don't Correct, Reformulate". En *Selmous Conference: Academic Pr Writing: Process and oduct, held University of Reading* at the, 29th-30th March, 1985. Modern English Publications and the British Council.
- ASSINDER, W. (1991) "Peer Teaching, Peer Learning: One Model". En *ELT* 45/3.
- BRACHO, A. y A. EMERY (1995) Manual de escritura para séptimo nivel. CELE-UNAM, (mimeo).
- CONNOR, U. (1987) "Research Frontiers in Writing Analysis". En *TESOL Quarterly* 24/4.
- CHAUDRON, C. (1987) "Analysis of Products and Instructional Approaches in Writing: Two Articles on the State of Art". En *TESOL Quarterly* 21/4.
- ENGINALAR, H. (1993) "Student Response to Teacher Feedback in EFL Writing". En *System* 21/2 .
- GAIES, S. J. (1985) "Peer Involvement in Language Learning". En *CAUERIC*.
- HEDGE, T. (1988) *Writing*. Cambridge University Press.
- LALANDE, J. (1982) "Reducing Composition Errors: An Experiment" *Modern Language Journal* 66.
- MANGELSDORF, K. (1992) "Peer Reviews in ESL Composition Classroom: What Do the Students Think?" *ELT Journal* 46/3.
- MITTAN, R. (1989) "The Peer Review Process: Harnessing Students Communicative Power". En Johnson y Roenleds.
- NUNAN, D. (1991) *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International English Language Teaching.
- y LAMB, C. (1996) *The Self Directed Teacher. Managing the Learning Process*. Cambridge Language Education.
- PERREGAARD, B. (1995) "Writing fro the Classroom: Papers in Process, Students in Progress?" *Language and Education* 9/2.
- RADECKI, P. Y J. SWALES (1988) "ESL Student Reaction to Written Comments on Their Written Work". En *System* 16/3.
- RICHARDS, J. y CH. LOCKART (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP.
- ROBB, T. y ROSS, S. SHORTREED, Y. (1986) "Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality". En *TESOL Quarterly* 20/1.
- SHEERIN, S. (1989) "Self Access". En Self-access (Resource Books for Teachers Series Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, R.V. y ARDNT, V. (1991) *Process Writing*. Longman.
- WITWROW, J.; BROOKES, G. y CLARKE, M. (1990) *Changes: Readings for ESL Writers*.
- ZAMEL, V. (1985) "Responding to Student's Writing: Two Articles of the State of Art". En *TESOL Quarterly* 21/4.

APENDICE 1.

Cuestionario 1

1. Preferencias lo mejor bueno casi siempre poco no
1. Me gusta que mi maestro me corrija de manera directa en el papel.
 2. Me gusta autocorregirme identificando mis errores.
 3. Me gusta que me corrija otro alumno.
 4. Me gusta que me corrijan en grupo.
 5. Me gusta que me corrija el maestro en un diálogo frente a frente.
 6. Me gusta que mis compañeros lean mi composición y hagan comentarios sobre ella.
2. ¿Cómo respondes a las preguntas de tu maestro?
3. ¿Cómo repones a las preguntas que te hacen tus compañeros?
4. ¿Participas en la mayoría de las actividades?
5. ¿Cómo te sientes cuando cometes un error?
6. ¿Cómo reaccionas cuando se te corrige?
7. ¿Qué haces cuando otros alumnos cometen errores?
8. ¿Te gusta que te corrijan?
9. ¿En qué momento preferirías que te corrigieran?
10. ¿En qué tipo de errores te gustaría que se te corrigiera?
11. ¿Cómo te sientes cuando te corrigen?
12. ¿Alguna vez te han corregido tus compañeros de clase?
13. ¿De qué manera te corrigieron?

APENDICE 2a

Cuestionario para la corrección en pares

1. Lo que más me gustó de tu composición fue...
2. Me pareció que tu punto principal fue...
3. ¿Es eso lo que querías decir?
4. Pero no todo me pareció claro. Me podrías explicar...
5. Creo que disfrutaría más o entendería mejor tu mensaje si añadieras algunos de talles o ejemplos de...

APENDICE 2b

Reformulación

(fragmento del párrafo del alumno)

“But we cannot deny that the world we live in is a competitive one. Taking science and government as examples again. Do you want a tenure, a good job? Being cooperative usually—most of the times is maybe the accurate expression wonit take it too far.”

(modelo de reformulación)

But we cannot deny that the world we live in is a competitive one, if one takes science and government as examples again. Do you want a tenure, a good job? Being cooperative, which may be the accurate expression most of the times, wonit take you very far.

APENDICE 2c

Conferencia

1. Creo que tratas de explicar...
2. Parece que tu objetivo es...
3. No entiendo esta oración. Quieres decir...

APENDICE 2d

Autocorrección

1. comunicación
2. ejecución de la tarea
3. vocabulario
4. ortografía, puntuación, capitalización
5. gramática

APENDICE 2e

Corrección de Símbolos

sp error de ortografía	incorrecto: Go too the post office correcto: Go to the post office
cap error de capitalización	incorrecto: I live on main street, correcto: I live on Main Street.
p error de puntuación	incorrecto: I ate an egg, and toast, correcto: I ate an gg and toast.
ww palabra incorrecta	incorrecto: I have 21 years old. correcto: Iim 21 years old.
wf forma incorrecta de palabra	incorrecto: He runs slow, correcto: He runs slowly.
unir palabras	incorrecto: People can not drive in the US without a license, correcto: People cannot drive in the US without a license.
agr error de concordancia	incorrecto: Jalal always arrive late, correcto: Jalal always arrives late.
^algo falta	incorrecto: They planned to go to restaurant. correcto: They planned to go to the restaurant.
Ô cambia esta palabra o frase de lugar	incorrecto: Sarah at night watches TV. correcto: Sarah watches TV at night.

T tiempo gramatical	incorrecto: I go to the movies yesterday, correcto: I went to the movies yesterday.
frag. fragmento	incorrecto: Khadiza is always tired. Because she goes to bed late. correcto: Khadiza is always tired because she goes to bed late.
Run-on Oración cortada	incorrecto: Zaida understands English, she can't speak it. correcto: Zaida understands English, but she can't speak it.
Trans Insertar transición	incorrecto: Pierre did well on his examination. He failed the course. correcto: Pierre did well on his examination. However, he failed the course.
W trans Transición incorrecta	incorrecta: Omar plays tennis. On the other hand, he plays soccer. correcta: Omar plays tennis. In addition, he plays soccer.
/ Separar palabras	incorrecto: Turn on the light, correcto: Turn on the light.
5 Eliminar palabra	incorrecto: Dang he is sick and can't come to class. correcto: Dang is sick and can't come to class.
? Not clear	Este símbolo se utiliza cuando tu lector no sabe a qué te refieres.
¡ Nuevo párrafo:	Este símbolo se utiliza cuando se necesita un signo para indicar el comienzo de un nuevo párrafo.
Ö Unir párrafo	Este símbolo se utiliza para indicar que no se debe empezar un nuevo párrafo.

APENDICE 3

Cuestionario 2

- el vocabulario
- la ortografía
- la estructura de la oración

- d) la organización del texto
- e) la expresión de ideas
- f) sensibilidad hacia la audiencia
- g) la gramática

Utiliza las letras especificadas arriba según tu experiencia en este curso:

1. La corrección en pares me ayudó a mejorar

2. La reformulación...

3. La conferencia ...

4. La autocorrección...

5. La corrección por medio de símbolos...

6. La corrección directa...

7. La corrección en grupo...

APENDICE 3

II. Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta ser corregido? ¿Por qué?
 2. ¿Cómo te sientes cuando alguien te corrige?
 3. ¿Cómo reaccionaste cuando alguien te corrigió?
 4. ¿Cómo reaccionaste cuando identificaste algún error en la escritura de tus compañeros?
 5. ¿En qué tipo de errores prefieres que se te corrija?
 6. ¿Cómo prefieres que se te corrija?
-

APENDICE 4

Reflexiones del diario del maestro

Corrección en pares

Creo que les pareció difícil corregirse entre sí. Algunos de ellos solicitaron ayuda sobre cómo ayudar a sus compañeros pues el tipo de comentarios que daban eran muy superficiales o muy subjetivas. Hubo que hacer hincapié en la importancia de ser objetivo y crítico.

Reformulación

Me parece que el modelo los ayudó a ver de manera clara cómo puede mejorar una idea al reescribirla. Algunos de ellos se sorprendieron de que sus compañeros pudieran corregir sus oraciones y que lograran ayudarlos a expresar mejor sus ideas.

Conferencia

Algunos de ellos estaban nerviosos al principio pero pudieron determinar los puntos en que sentían que no eran muy claros en su redacción tanto a nivel macrolingüístico como a nivel micro.

Autocorrección

Tengo la impresión de que los alumnos se sienten más cómodos con la autocorrección, me imagino que es porque no tienen que enseñar sus párrafos a nadie. Encontraron la actividad retadora y motivante; incluso expresaron que les parecía más difícil corregir sus errores que aquellos de sus compañeros.

Corrección Directa

Los alumnos parecen estar contentos con la idea de que les digan exactamente dónde y cuál es el error. Algunos encontraron la actividad muy acorde a sus estilos de aprendizaje.

Corrección por símbolos

Percibo que los alumnos se sienten más a gusto con este tipo de corrección. Los símbolos parecen ayudarlos a identificar sus errores más fácilmente. Cuando tienen una duda, los remito al diccionario y a los libros de gramática.

Corrección en grupo

Tengo la impresión de que los alumnos encontraron este tipo de corrección relajante y bastante útil. Creo que les gusta la idea de recibir diferentes puntos de vista con respecto a sus párrafos. Aunque se les proporcionó una guía para analizar las composiciones, los alumnos hicieron todo tipo de corrección.