



RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ESCRITURA DURANTE EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD

Lorena Paulina Velázquez Macías
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Área temática: Educación en Campos Disciplinarios.

Línea temática: Las implicaciones del saber disciplinar en la gestión escolar, en la formación inicial y permanente de profesores y, en la práctica y los saberes docentes.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

El siguiente documento es una recopilación de información recuperada a través de una investigación documental acerca del actual ejercicio pedagógico del docente universitario de lenguas extranjeras, con énfasis en la identificación de las estrategias correctivas de los errores que se presentan durante la escritura de documentos dentro del aula universitaria. A lo largo del documento se describe esta práctica docente, durante la cual, el papel del profesor universitario conlleva, además del compromiso por orientar a los educandos hacia un conocimiento significativo, la responsabilidad de transmitirlo de manera efectiva. Posteriormente se presenta una serie de estudios realizados en distintos contextos académicos que destacan en cuanto a la diferenciación de las técnicas representativas de este ejercicio docente, con la cual es posible argumentar que el profesor de lenguas extranjeras, no solamente debe conocer en su totalidad el idioma que pretende enseñar, sino que además, requiere poseer un dominio del manejo estas estrategias de enseñanza y aprendizaje que le permitan dirigir de manera efectiva sus esfuerzos hacia el tratamiento del error durante la producción de textos para que así, el alumno logre desarrollar su habilidad de escritura y, mediante la vinculación con las otras habilidades del idioma, logre convertirse en un usuario competente del lenguaje meta.

Palabras clave: Escritura, Retroalimentación Correctiva, Competencia Lingüística, Lengua Extranjera, Educación Superior.

Introducción

En años recientes, se ha vuelto cada vez más inminente la exigencia social de una educación con calidad (INEE, 2018). En el caso de la Educación Superior, el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes podrá reflejarse mediante el cumplimiento de las pautas de funcionamiento de cada institución (Latapí, 1982, en Rizo, 2010), atendiendo a las necesidades tanto académicas como personales del estudiante.

La importancia de la alfabetización académica universitaria radica en que se pone de manifiesto a la escritura como la habilidad básica del idioma que debiera ser adquirida por el individuo previo al ingreso a sus estudios superiores (Creme & Lea, 2000). Si es de suponerse que los alumnos deben ingresar a la universidad sabiendo escribir correctamente, ¿qué sucede con aquellos que desean aprender a hacerlo en otro idioma?

Investigadores han demostrado que, durante la enseñanza de un tema, el profesor universitario requiere poseer un amplio conocimiento y dominio de los contenidos y prácticas pedagógicas que le permitirá transmitirlos a sus alumnos de manera efectiva (Páez & Arceo, 2018; Figueroa, A., Gilio, M. & Gutiérrez, V., 2008). Específicamente en el área de lenguas, el conocimiento lingüístico de los docentes durante la implementación de sus prácticas pedagógicas dentro del aula, constituye un aspecto elemental para que el alumno logre una adecuada comprensión y por lo tanto, la adquisición del idioma meta (Sila, 2010; Frodesen, 2001).

El desarrollo de la habilidad comunicativa de la escritura, siempre ha formado parte del programa de materia para la enseñanza de una lengua extranjera y, aunque en algunos casos funciona como un reforzador del vocabulario y estructuras gramaticales, la capacidad de reconocer y producir oraciones bien formuladas, desde la perspectiva de los alumnos universitarios, es un objetivo clave para la adquisición de una segunda lengua.

Si bien es posible obtener una gran cantidad de consideraciones comunicativas a partir de la simple unión de palabras y frases, existe un punto en el que su entendimiento se vuelve ambiguo y la esperada comunicación no se cumple (Harmer, 2004). Esto sucede particularmente en el caso de la comunicación escrita, ya que necesita ser más explícita que la expresión oral, pues se encuentra diferida tanto en tiempo como en espacio (Carlino, 2005), cuestión que debe tener en consideración el autor para evitar que el lector malentienda el mensaje, ya que posteriormente no será posible aclararlo.

La adecuada adquisición de la competencia gramatical de un idioma extranjero permite, por lo tanto, la supresión de estas ambigüedades; por ello, con el objetivo de optimizar la producción del lenguaje es necesario que el profesor del idioma tenga el dominio sobre esta competencia lingüística (Rodríguez, 2016), de modo que proporcione esta información de forma objetiva y suficiente a los alumnos, para que así logren desarrollar su escritura de manera adecuada y, gradualmente, convertirse en usuarios competentes del idioma.

Desarrollo

A través de las habilidades lingüísticas es que recibimos, procesamos y expresamos información y, aunque es sabido que el ser humano primero escucha y después habla mediante la adquisición de la lengua y a través de su aprendizaje es que lee y finalmente escribe, durante el estudio de una segunda lengua la vinculación de las cuatro habilidades permite la adquisición y el apropiado uso del idioma.

En su teoría de la Gramática Universal -UG-, Chomsky (1976, en Ellis, 1994) propone la existencia de un dispositivo innato capaz de recibir información (input) lingüística que permite generar las estructuras gramaticales de un idioma, lo que posibilita la adquisición del idioma. Posteriormente, Krashen (1982) respalda esta teoría al afirmar el idioma meta logra ser adquirido, únicamente si esta información es comprendida por el individuo.

Para el dominio de la escritura durante la adquisición de un segundo idioma, la información fonológica es una condición necesaria pero no suficiente (Signorini & Borzone, 2003 en Santos, 2010), ya que se requiere de una fuente adicional de información para el procesamiento de palabras escritas, es decir patrones visuales ortográficos específicos que ayuden a identificar una a una las palabras que conforman el texto escrito.

Dentro del aula de idiomas, dos principales enfoques derivados de estas teorías, dan cuenta de la manera en que la información escrita es transmitida; por un lado, la Instrucción Enfocada en el Significado (IES) corresponde a la exposición de la información mediante el uso significativo del idioma en cierto contexto, permitiendo la adquisición del idioma de manera incidental; por otro lado, la Instrucción Enfocada en la Forma (IEF) refiere a la enseñanza, planeada o incidental que pretende inducir a los alumnos a dirigir su atención hacia la forma lingüística del idioma (Ellis, 2009), la cual establece las regularidades del idioma, por lo que su conocimiento provee a los alumnos de los medios para generar oraciones originales, coherentes e inteligibles.

No obstante, durante el desarrollo de una tarea escrita, la sustantividad de un texto es atribuida principalmente a la precisión de su contenido y significado, así como su sentido y efecto en el lector y es así que por años, la enseñanza de la escritura se ha enfocado en el producto más que en el proceso de la construcción de un texto; dejando parcialmente de lado esa sutileza de significado dentro del texto producido, siendo ello el objetivo último de la gramática, la cual establece el conjunto de las regularidades de un idioma y su conocimiento provee al estudiante los medios para generar un número potencialmente enorme de oraciones originales, coherentes e inteligibles, las cuales serán limitadas por el dominio del vocabulario y la creatividad del alumno.

La comprensión de la gramática del idioma, por lo tanto, permitirá al estudiante desarrollar una creatividad lingüística ilimitada (Thornbury, 1999).

Mientras que en diversos estudios (Myhil, 2017; Martí, 2015) se ha demostrado que la enseñanza explícita de la gramática de la lengua ayuda a los alumnos a desarrollar su habilidad de Escritura de manera significativa, mediante la existencia de un objetivo claro de aprendizaje, en otros trabajos (Horwitz, 2001; Kim, 2002; Lou, 2013) se señala que los alumnos pudieran manifestar ciertas actitudes negativas en función de cada una de las habilidades de la lengua, por lo que Leki (1999, en Sila, 2010) argumenta que es indispensable prestar especial atención al componente gramatical, ya que pudiera estimular la manifestación de una ansiedad hacia la escritura, ocasionando el fallo en el desempeño de los alumnos durante la producción de textos.

Aun cuando la gramática es percibida por los alumnos como uno de los elementos más difíciles de aprender y utilizar de un idioma extranjero (Horwitz, 1987; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), la importancia de esta competencia lingüística radica sobre su función reguladora del idioma, la cual permite establecer una comunicación eficaz. De esta manera, estudios recientes (Handayani & Muhamad, 2018; Sila, 2010; Frodesen, 2001) logran demostrar que debido a un conocimiento deficiente de la gramática del idioma, los alumnos del inglés como lengua extranjera cometen diferentes tipos de errores durante el desempeño de sus actividades, resultándoles difícil el desarrollo de las tareas escritas.

Basándose en la información obtenida de estudiantes griegos del idioma inglés a través de diarios escritos, Gkonou (2013) asevera que las diversas estrategias utilizadas por el profesor ante la corrección de este tipo de errores influye en el incremento de la anteriormente descrita ansiedad hacia la escritura durante la clase, ya que el temor que conlleva una evaluación negativa por parte, tanto del profesor como de los mismos compañeros, afecta sustancialmente a su aprendizaje. Es por eso, explica el autor, que la práctica que implemente el profesor para el manejo de estos errores debe ser la adecuada, atendiendo la manera -pública o privada-, la frecuencia y el momento en que se realiza.

Como anteriormente se ha mencionado, existe un gran debate sobre el desarrollo adecuado de esta práctica. Algunos profesores, en cierta medida, consideran que la corrección no es la respuesta más apropiada a la tarea escrita de los estudiantes, por lo que optan por permitir la presencia de fallas durante su desempeño con el objetivo de evitar la interferencia del flujo de ideas.

Los estudiantes de una lengua extranjera inevitablemente cometerán errores en el discurso a causa de una entrada deficiente de información lingüística del idioma (Frodesen, 2001). No obstante, la manifestación de estos desaciertos durante la clase ayudará al profesor a conocer el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante, ya que su análisis permite el acceso a información que puede ser observada, acerca del dominio adquirido de la lengua extranjera estudiada (Ellis, 2012).

Debido a esto, es que los profesores tienen la responsabilidad de ofrecer a cada uno de sus estudiantes la apropiada compañía y orientación durante sus clases, para que de esta manera, consigan alcanzar sus diversos objetivos comunicativos; es aquí donde se destaca la importancia de la manera en que el profesor responde al trabajo escrito del estudiante, pues ello repercute en su aprendizaje.

La retroalimentación implica los distintos mecanismos y recursos de los que dispone el profesor de idiomas para proporcionar la información pertinente en respuesta al uso de los aspectos gramaticales involucrados en la construcción del texto y cuyo objetivo es ofrecer sugerencias que apoyen el mejoramiento del desempeño académico (Thornbury, 1999).

Probablemente la forma más común de corregir el trabajo de los estudiantes ha sido regresar a los estudiantes el documento con una considerable cantidad de subrayado, tachado, signos de interrogación, entre otros. Aunque puede tener cabida dicha corrección, especialmente al calificar exámenes, por ejemplo, este tipo de corrección intensiva puede ser contraproducente.

No obstante, para realizar un adecuado tratamiento del error escrito, el profesor cuenta con una amplia gama de opciones disponibles; la siguiente tipología (Ellis, 2009; Harmer, 2004) permite examinar algunas de estas opciones enfocadas en el profesor como el proveedor de la retroalimentación (ver tabla 1), ya que dada su complejidad, “no existe una receta para la Retroalimentación Correctiva Escrita” (Ellis, 2009, p. 106).

La elección de la técnica adecuada, o sus combinaciones, dependerá de factores como el tipo de error (ortografía, orden de palabras, etc.), el tipo de actividad (tarea, examen, etc.), el tipo de alumno, entre otros.

Tabla 1: Tipología de la Retroalimentación Correctiva Escrita RCE. (Harmer, 2000 & Ellis, 2009).

FUENTE	TIPO	TÉCNICA
PROFESOR	DIRECTA: SE LE PROPORCIONA AL ESTUDIANTE LA INFORMACIÓN CORRECTA	CORRECCIÓN SELECTIVA: SE DISTINGUE SÓLO UN TIPO DE ERROR Y LE OFRECE UNA BREVE DESCRIPCIÓN GRAMATICAL DEBAJO DEL TEXTO
	INDIRECTA: SE LE INDICA LA EXISTENCIA DEL ERROR PERO NO LE CORRIGE	REFORMULACIÓN: SE LE DEMUESTRA CÓMO DEBERÍA SER ESCRITO CORRECTAMENTE EL TEXTO COMPLETO
	METALINGÜÍSTICA: SE LE OFRECE ALGUNA PISTA METALINGÜÍSTICA (SÍMBOLO) QUE DENOTE LA NATURALEZA DEL ERROR	RETROALIMENTACIÓN ELECTRÓNICA: SE LE SEÑALA UN ERROR Y A LA VEZ SE LE PIDE QUE CONSULTE EN UN DICCIONARIO O LIBRO TEMÁTICO, PROPORCIONÁNDOLE UN LINK PARA CONSULTA
		ENSEÑANZA REMEDIADORA: CUANDO LA MAYORÍA ESTÁ COMETIENDO EL MISMO FALLO, SE LE DEMUESTRA A TODA LA CLASE PARA ACLARARLO CON LA PARTICIPACIÓN DE TODOS

Son pocos los estudios en los que se han comparado los efectos de la implementación de la retroalimentación con base en los principales enfoques hacia la enseñanza de la gramática respecto a su eficacia global en el desarrollo de la competencia gramatical; Celik (2019), por ejemplo, reconoce que durante la producción de textos, la atención siempre ha sido enfocada hacia el significado (IES), sin embargo, al analizar las pruebas escritas aplicadas a universitarios de Iraq, observó una diferencia crucial en el incremento de la competencia escrita de los estudiantes, en aquéllos que recibieron retroalimentación y explicación de algunos temas cuando la necesitaron mediante una instrucción enfocada en la forma (IEF).

Mawlawi (2015) examina el efecto que tiene la retroalimentación correctiva enfocada en la forma sobre la capacidad de los estudiantes para reducir los errores léxicos en la escritura. Mediante grupos experimentales, se revisaron los errores en la redacción de sus ensayos; asimismo, analiza los efectos tres

de los principales tipos de retroalimentación referidos por Ellis (2009) –directa, indirecta y metalingüística– aplicando un tipo de retroalimentación a cada grupo experimental: basándose en los resultados de pruebas que posteriormente se aplicaron a los estudiantes, el estudio revela una diferencia significativa en los errores léxicos del grupo que recibió corrección directa con una retroalimentación metalingüística.

Contrariamente, en numerosos estudios se han comparado los efectos de cada una de las tres fuentes de retroalimentación correctiva –el profesor, por pares y la auto-retroalimentación– (Ellis, 2012). Un ejemplo reciente de dichos estudios (Luo & Liu, 2017) ilustra, mediante la distribución de cada tipo de retroalimentación en grupos de estudiantes chinos del idioma inglés, cómo difieren las actitudes que estos reflejan hacia cada tipo. Los resultados indican que los grupos en los que se utilizó la auto-retroalimentación y el correspondiente a la del profesor incrementaron su desempeño lingüístico, aunque en éste último, no de manera significativa.

De esta manera se logra observar que el tratamiento del error escrito difiere en términos de las actitudes tomadas hacia éste por parte, tanto del alumno, así como del profesor, al reaccionar (o no) a él, debido a que muchos pudieran creer que la corrección de los errores origina una densa atmósfera dentro del aula, en la que predominan los juicios y críticas, volviéndose estresante y, por lo tanto, interfiriendo con la fluidez del mensaje que se pretende comunicar.

Conclusiones

Ya sea con el propósito de hacer notar las fallas en el escrito para ayudar al estudiante o como parte de una evaluación, la retroalimentación debe ser observada como una oportunidad de aprendizaje, ya que permite, tanto al profesor como al estudiante, conocer el progreso que se ha alcanzado durante el curso.

Si bien, este fenómeno se ha examinado desde distintas perspectivas y contextos, la práctica correctiva durante la enseñanza de un segundo idioma para el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices, es un tema que interesa ampliamente a los profesores de lenguas extranjeras. A pesar de los estudios existentes sobre ella, no existe una respuesta clara a las interrogantes docentes puesto que cada aula es diferente.

Aun cuando se encuentra una amplia documentación sobre este fenómeno educativo, pocos estudios se han encargado del análisis de este ejercicio pedagógico en Latinoamérica (Lujan & Villalobos, 2011; Braylan & Bereteride, 2006; Nieto & Martínez, 2006); y en nuestro país, pese a que existen varias investigaciones sobre el desarrollo de la competencia de la escritura (Chaparro & Arregui, 2019; Stewart, Rodríguez & Torres, 2014; Nuñez, 2011), es todavía mayor la escasez de la documentación enfocada al estudio de esta práctica docente correctiva para el perfeccionamiento de la escritura en un segundo idioma o lengua extranjera en el nivel superior.

Referencias

- Braylan, M., & Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y Vida : Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(7), 58–64.
- Celik, B. (2019). A Comparison of Form-Focused and Meaning-Focused Instruction Types. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 201–228.
- Chaparro, A., & Arregui, I. (2019). Aprendizaje de la Escritura. En A. Chaparro, C. Rodríguez, & C. Pérez (Eds.), *Apuntes de investigación educativa* (pp. 13–46). México: Qartuppi.
- Crema, P., & Lea, R. M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Open University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching research & language pedagogy*. Oxford/Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. UK: Oxford University Press.
- Figuroa, A; Gilio, M & Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1–14.
- Frodesen, J. (2001). *Grammar and Second Language Writing*. NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 13(1).
- Handayani, N., & Muhammad, J. (2018). Correlation between problem faced in Grammar and Writing ability of EFL University students. *Journal of English Education*, 4(2), 108–120.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Pearson
- Horwitz, E. (1998). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(2), 283–294.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112–126.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México: Informe 2018*. Cd. México: Autor.
- Kim, Y. (2002). *Construction of a theoretical model of foreign language anxiety and development of a measure of the construct*. [Tesis Doctoral]. Indiana University.
- Latapí, P. (2010). Cuatro problemas fundamentales de la educación mexicana. En F. Martínez-Rizo (Ed.), *Pablo Latapí Sarre en la UAA* (pp. 45–58). Aguascalientes: UAA.
- Lou, H. (2013). Foreign Language Anxiety: Past and Future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4).
- Lujan, E., & Villalobos, D. (2011). Desarrollo de la habilidad de escritura (Writing) del idioma inglés en estudiantes de la asignatura de Problemas Específicos de la Gramática Inglesa I de la Facultad de Educación. [Tesis Pregrado] Universidad Nacional de San Martín, Perú.
- Luo, Y., & Liu, Y. (2017). Comparison between Peer Feedback and Automated Feedback in College English Writing: A Case Study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 197–215.
- Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática Implícita o Gramática Explícita en Enseñanza de Segundas Lenguas?: Estudio de Campo.

Normas, (5), 171-195.

Mawlawi, N. (2016). A Comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays. *International Journal of Applied Linguistics*, 57, 55-65.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *LI Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21.

Nieto, H., & Martínez, J. (2006). Análisis del Error. Evaluación de los resultados del Taller de Escritura del nivel avanzado de Español para extranjeros. *RedELE*, (7).

Nuñez, P. (2016). El desarrollo de la Escritura Académica en la Universidad. [Tesis Maestría] Facultad de Idiomas Ensenada. B.C.

Páez, D., & Arceo, A. (2018). Conocimiento del profesor universitario para enseñar matemáticas. Énfasis en lo pedagógico. *Docere*, 9(19), 11-14.

Rodríguez, M. L. (2016). La competencia gramatical del profesor ELE ante la diversidad de modelos teóricos. En O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado* (pp. 881-890). España: Universidad Complutense de Madrid.

Sila, Y. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11).

Stewart, B., Rodríguez, H., & Torres, J. A. (2014). Integrating Language Skills through a Dictogloss Procedure. *English Teaching Forum*, (2).