





**Universidad Autónoma Metropolitana**

**Unidad Xochimilco**

**División de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

***“Retroalimentación correctiva de la expresión escrita en inglés en  
el Centro de Lenguas Extranjeras IPN-UPIICSA”***

TESIS

Que para obtener el grado de

**Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

Presenta:

**Anabel González García**

Director:

**Dr. José Manuel Juárez Núñez**

Junio, 2019

**Director de la tesis:**

- **Dr. José Manuel Juárez Núñez**

**Sinodales:**

- **Dra. Sonia Comboni Salinas**
- **Dr. Rogelio Martínez Flores**
- **Mtro. Leonardo Herrera González**
- **Mtro. William Abraham Puc Cárdenas**

**A mi familia Saúl, Heriberta, Azucena y Felipe por ser el pilar de mi vida.**

**A mis profesores Dr. José Manuel Juárez Núñez, Dra. Sonia Comboni Salinas,**

**Mtro. Leonardo Herrera González y Mtro. William Abraham Puc Cárdenas, por creer en mí.**

## ÍNDICE

Resumen / Abstract .....	8
Introducción.....	9
<b>CAPITULO I. Planteamiento del problema.....</b>	<b>10</b>
<b>i.i    Caracterización del problema.....</b>	<b>11</b>
<b>i.ii   Justificación.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	
<b>ii.i    Teorías biológica y socio-cognitiva .....</b>	<b>20</b>
<b>ii.ii   El sistema de lenguaje como esquema de pensamiento.....</b>	<b>25</b>
<b>ii.iii  Perspectiva social del lenguaje.....</b>	<b>25</b>
<b>ii.iv   Lenguaje .....</b>	<b>29</b>
<b>ii.v    Aptitud para el lenguaje.....</b>	<b>37</b>
<b>ii. vi  Lengua extranjera.....</b>	<b>41</b>
<b>ii.vii  Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras.....</b>	<b>43</b>
<b>ii.viii El aula, un espacio simbólico.....</b>	<b>43</b>
<b>ii.ix   El error.....</b>	<b>46</b>
<b>ii.x    Corrientes teórico-metodológicas en lengua extranjera.....</b>	<b>49</b>
<b>ii.xi   Teoría de la procesabilidad .....</b>	<b>59</b>
<b>ii.xii  Fuentes y tipos de error .....</b>	<b>62</b>
<b>ii.xiii Interlenguaje.....</b>	<b>68</b>
<b>ii.xiv  El error en la producción escrita de una lengua extranjera.....</b>	<b>71</b>
<b>ii.xv   Corrección de errores .....</b>	<b>75</b>
<b>ii.xvi  Inglés, el idioma de las ciencias.....</b>	<b>80</b>
<b>ii.xvii Comunicación intercultural.....</b>	<b>82</b>
<b>ii.xviii Habilidades productivas.....</b>	<b>85</b>
<b>ii.xix  Habilidad escrita.....</b>	<b>86</b>

ii.xx	Adquisición de la habilidad escrita.....	89
<b>CAPÍTULO III. Estado del arte.....</b>		<b>92</b>
iii.i	Composición de textos.....	93
iii.ii	Prácticas de la escritura.....	94
iii.iii	Enseñanza de la escritura académica.....	96
iii.iv	La evaluación de la escritura.....	97
<b>CAPITULO IV.- Antecedente problemáticos en la enseñanza del inglés en México</b>		
<b>Enseñanza del inglés en el nivel básico: Política pública: Programa Nacional de</b>		
<b>(Lengua Extranjera) Inglés en Educación Básica (PNIEB).....</b>		<b>105</b>
iv.i	Enseñanza de inglés en educación media y superior.....	110
<b>CAPITULO V. Metodología.....</b>		<b>116</b>
v.i	Objetivos.....	116
v.ii	Preguntas de investigación.....	116
v.iii	Hipótesis.....	116
v.iv	Población.....	117
v.v	Diseño muestral.....	119
v.vi	Unidades de Análisis.....	119
v.vii	Método.....	121
v.viii	Piloteo.....	121
v.ix	Intervención.....	124
<b>CAPÍTULO VI. Análisis de los datos.....</b>		<b>126</b>
vi.i	Análisis y comparación de medias .....	131
vi.ii	Comparación de medias a través de la prueba T para muestras	
	independientes: Grupo 1 (Implícito) y Grupo 3 (Control).....	133

<b>vi.iii</b>	<b>Análisis de comparación medias a través de la prueba T para muestras independientes: Grupo 2 (Explícito) y Grupo 3 (Control).....</b>	<b>135</b>
<b>vi.iv</b>	<b>Discusión.....</b>	<b>136</b>
<b>CAPITULO VII. Conclusiones.....</b>		<b>138</b>
<b>Bibliografía</b>		
<b>Anexos</b>		

## **Resumen**

El rol de la corrección de errores se ha puesto en entredicho por algunos investigadores y docentes en el área de enseñanza de idiomas e incluso han demostrado que la corrección puede ser perjudicial para el aprendizaje de una segunda lengua.

Desde nuestra perspectiva, el error puede ser visto como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de habilidades como la expresión escrita y utilizado a favor del proceso pedagógico, como una oportunidad para repararlo y prevenir su futura aparición. Para tal fin, la utilización de técnicas correctivas con gramática explícita o implícita han demostrado ser efectivas y en este estudio buscamos explorar la efectividad comparada de una técnica correctiva con la otra. De esta forma, proponemos exponer en nuestra investigación si existen diferencias entre ambas técnicas y, de ser así, si tales diferencias son significativas.

## **Abstract**

Corrective feedback's role in the process of teaching languages has been questioned by both researchers and teachers, it has even been shown that correction can be detrimental for the learning of a foreign language.

Since our perspective, error can be seen as part of the process of teaching and learning in favor of the development of skills such as the written expression, thus error can be used to correct and prevent future mistakes.

For that end, the use of corrective feedback techniques that applying implicit or explicit grammar have yielded positive results in terms of correction, however, in this research we explore the compared effectivity, if there is such, as well as the significance in this difference.



## Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha estado presente en el sistema básico de educación nacional desde 1993. Por lo tanto, la enseñanza de la segunda lengua en nuestro país no es nueva. No obstante, uno de los factores que no contribuye a la concreción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es el hecho de que este aprendizaje comienza en la etapa de la adolescencia, cuando el periodo crítico para aprender una segunda lengua ha sido sobrepasado.

Adicionalmente, a pesar de que el sistema de educación básica en México no facilita el acceso al aprendizaje en lenguas extranjeras, el dominio al menos básico del idioma inglés se ha convertido en una exigencia y una necesidad en el terreno académico, muy evidente en el nivel superior.

El interés académico de la presente tesis se centra en uno de los aspectos de la evaluación formativa de la enseñanza de inglés en México en el nivel superior: la retroalimentación correctiva.

La corrección que se provee a los alumnos a partir de la comisión de un error parece ser una de las actividades principales e ineludibles de los formadores en lengua extranjera. Incluso el papel desempeñado por la corrección se evidencia en su ausencia, proceso conocido como *fossilización* que favorecen ambigüedades en la expresión escrita y oral por parte del alumno o en su extremo impide la transmisión de ideas.

Sin embargo, existe controversia entre los beneficios de proveer al alumno con una corrección o no y de brindársela, cuál sería la selección de técnicas correctivas más adecuada, la utilización de claves metalingüísticas y las técnicas que optan por no utilizar gramática de manera explícita y prefieren un método más natural, es decir, más cercano a cómo aprendemos nuestra primera lengua.

## **CAPÍTULO I. Planteamiento del problema**

La presente investigación tiene como propósito estudiar la retroalimentación correctiva, que se refiere propiamente a la corrección que el alumno recibe por parte del maestro a partir de un error cometido y los efectos que esta corrección tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua.

Este trabajo se suma a los esfuerzos por desestigmatizar el error en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y usarlo a favor como una estrategia pedagógica.

Por su rol en la promoción del aprendizaje, la retroalimentación correctiva ha sido señalada como positiva en diversos estudios realizados alrededor del mundo, mostrando una consistente mejora con los grupos experimentales, es decir, donde se provee retroalimentación correctiva, en comparación con los resultados obtenidos de los grupos control (donde no se provee corrección). Lo que sigue siendo controversial es si la utilización de claves gramaticales explícitas o la reformulación del mensaje sin proveer al aprendiz de una referencia gramatical explícita difieren en efectividad; y de existir diferencias, cuáles serían las particularidades de éstas.

Desde la concepción tradicional la corrección en métodos de enseñanza como el de Traducción Gramatical, el Método Directo o el Método Audio-lingual, el error es “lo no deseado”, lo que “debe ser erradicado”. Sin embargo, para las perspectivas actuales, el error forma parte del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, debe ser considerado como un elemento natural y clave para dilucidar la etapa de desarrollo lingüístico en la cual se encuentra el aprendiz, así como su potencial desempeño en el dominio del idioma.

Es necesario que el docente esté preparado para enfrentar las diferentes manifestaciones del error y saber responder de acuerdo a las características particulares del caso, eludiendo los métodos coercitivos incluso simbólicos.

Cabe también mencionar que existe una gran cantidad de factores lingüísticos y no lingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lengua meta, tales como la edad de adquisición o la motivación, de estos factores también dependerá la elección del método de enseñanza y las técnicas correctivas más adecuadas para la población de la que se trate, puesto que tales métodos y técnicas pueden influir e incluso condicionar el aprendizaje de una segunda lengua. En los siguientes capítulos ahondaremos en cada uno de estos factores.

## **i.i Caracterización del problema**

A continuación planteamos la definición de las unidades de análisis y las variables a considerar dentro de esta investigación, así como su interacción, teórica e hipotética. Para tales fines proponemos un análisis en un plano bidimensional de identidad del problema.

Analizaremos el problema de manera gráfica en un plano con dos ejes (vertical y horizontal) en el eje horizontal, nos enfocamos en los elementos que lo integran y, acto seguido, realizaremos un análisis en el plano vertical, donde haremos referencia a los temas que, aunque no forman parte directamente de la investigación, sí atraviesan de una u otra forma al tema de nuestro interés.

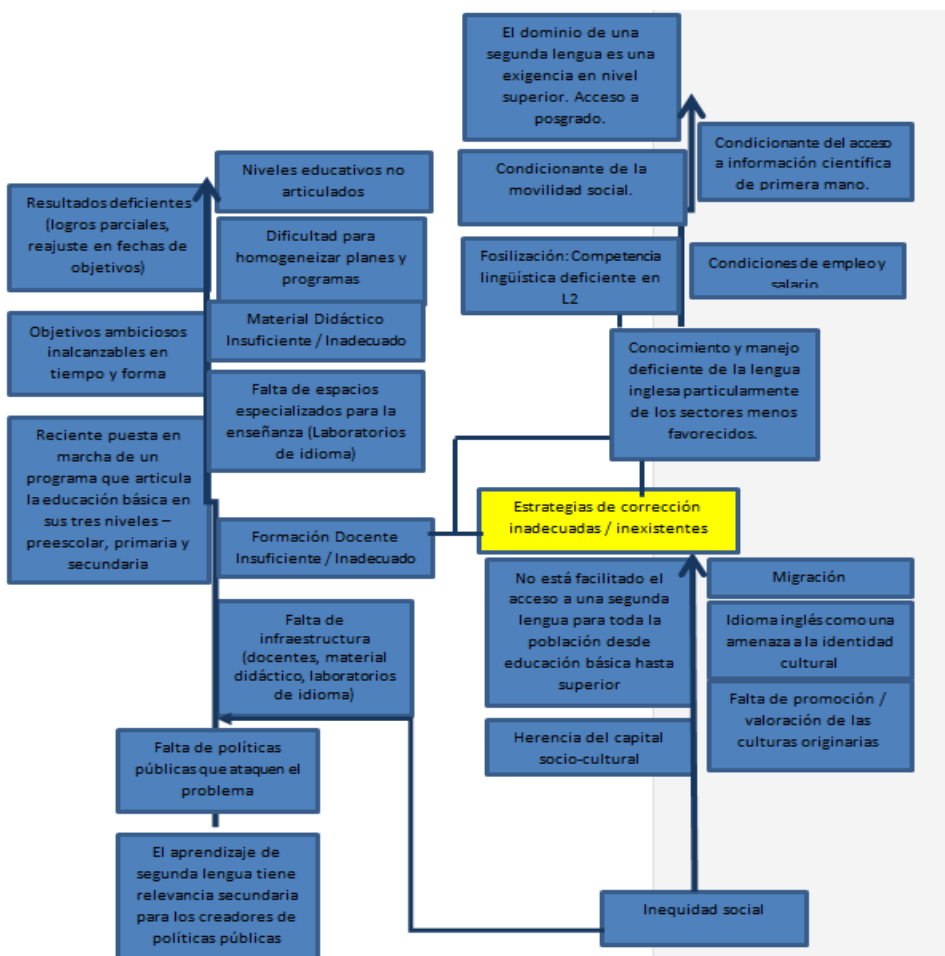
Además de los aspectos lingüísticos y pedagógicos, el presente tema de investigación está enmarcado por la política pública, un aspecto transversal, puesto que la enseñanza de inglés como lengua extranjera es un tema educativo que atañe a la sociedad en general, está moderado por decisiones gubernamentales federales y estatales; y representa una influencia directa en los fenómenos de desarrollo académico, tecnológico que tienen impacto en las

oportunidades de intercambio cultural, académico, y económico, más concretamente en las oportunidades de empleo y de movilidad social.

Además, analizaremos las recientes iniciativas de cambio en la enseñanza de inglés que se han dado dentro de la planteada Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB), reforzada por la Reforma Educativa de 2013, y que han tomado forma en políticas públicas como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB/PRONI), que presume tener el afán de dar estructura y continuidad a la enseñanza de inglés como segunda lengua desde la educación preescolar a secundaria, así como articular los planes de estudio y objetivos de manera progresiva.

De igual manera, la presente investigación está atravesada por la dimensión cultural, la cual nos presenta diversas concepciones del aprendizaje de segunda lengua en general y en particular del idioma inglés como herramienta de interacción, comunicación e identidad. Finalmente, pero de manera primordial, este trabajo de investigación está estructurado por cuestiones metodológicas y pedagógicas de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. En particular nos referimos al tratamiento del error en la producción escrita durante el aprendizaje de segunda lengua, a través de dos técnicas de retroalimentación correctiva a partir de las cuales analizamos los efectos de manera comparativa.

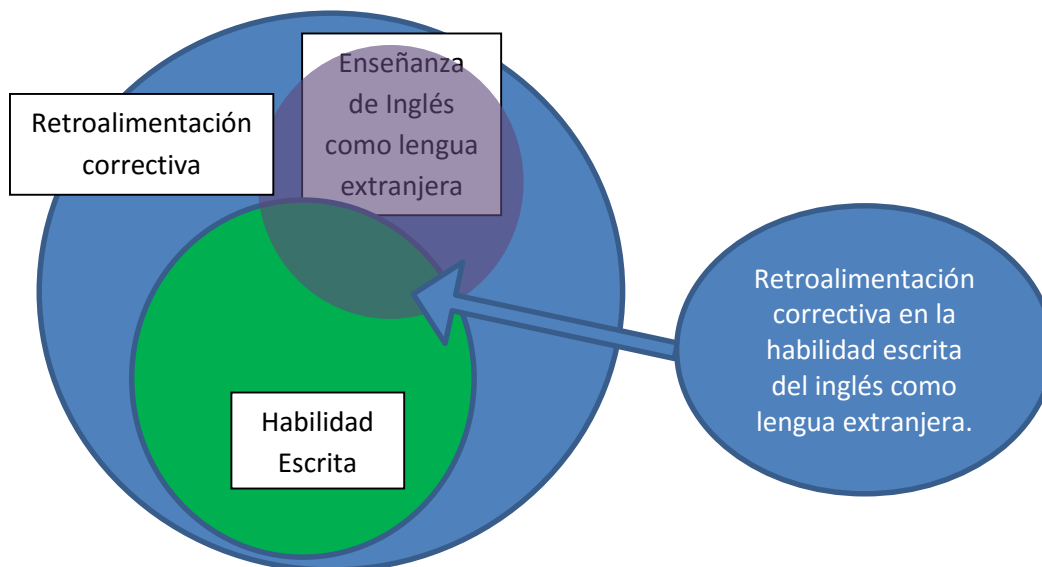
## Esquema de raíz del problema



Fuente: Anabel González García, 2017

El diagrama anterior ilustra el contexto que enmarca la presente investigación y presenta los factores de raíz que dan lugar a la problemática aquí abordada. Se observa que la inequidad social se encuentra en la raíz de la problemática y en segundo término la elaboración de políticas públicas para atender la enseñanza de segunda lengua inglés.

## Diagrama de Interacción de variables



Fuente: Anabel González García

En este diagrama podemos observar la interacción entre las variables: Enseñanza de segunda lengua, Habilidad escrita y Pedagogía del error (también referida en la investigación como Tratamiento del error, Retroalimentación correctiva –explícita e implícita). Dicha interacción de variables está previamente establecida según la investigación teórica de las mismas. Así mismo es visible cómo una contiene a todas las demás y la interacción entre las variables internas (Habilidad escrita y Pedagogía del error) se ha documentado como lo indicamos en el estado del arte, sin embargo las posturas teóricas se mantienen controversiales e incluso contradictorias.

Lo que esta tesis propone es explorar el impacto de dos técnicas correctivas en un contexto hispano hablante, mexicano, de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior, de manera precisa nos referimos a la población estudiantil del Centro de

Lenguas Extranjeras del Instituto Politécnico Nacional de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (IPN-IPICSA).

El interés en la retroalimentación correctiva radica principalmente en que ésta cumple una función reparadora y preventiva en la expresión escrita y oral de una segunda lengua, ya que la falta de corrección podría provocar en el alumno suposiciones falsas que se integren a su sistema de lenguaje y provoquen errores en la futura producción escrita u oral, en detrimento de la inteligibilidad del mensaje.

Por otra parte, la correcta ejecución en la expresión escrita, que es uno de los temas centrales de la presente investigación, posibilita la transmisión de información en un sinfín de contextos, donde el interés principal es la escritura con fines académicos, como uno de los objetivos establecidos en los planes y programas de la institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación.

La aparición de vicios de lenguaje y la sistematización de tales vicios como ocurre en el caso de la fosilización, dificultan e incluso impiden la plena comunicación y favorecen el estigma, por parte del lector, sobre la persona que escribe, calificándolo de poco serio, iletrado, o simplemente considerando a los errores como elemento distractor que resulta en una pérdida de interés en el contenido.

Si bien es cierto que las habilidades lingüísticas de nuestra lengua materna se desarrollan principalmente por exposición a nuestro propio idioma, también es cierto que los alumnos que aprenden una lengua extranjera no tienen las mismas oportunidades de recibir información de manera constante en la lengua meta que coadyuve a la adquisición del idioma que se pretende, por lo que la enseñanza de reglas gramaticales y la corrección de errores acortan el camino y compensan la falta de exposición al idioma en un contexto natural.

Como se analiza en el capítulo “Enseñanza del Inglés en México”, la reciente iniciativa de reforma que para la enseñanza del inglés se materializa en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, actualmente llamado PRONI), aspira a articular los planes y programas desde preescolar hasta primaria, para cubrir a la totalidad de la población en el año 2018, sin embargo, esta iniciativa sufre de serias carencias con respecto a la planeación e implementación de la política, así como de infraestructura, pues no se cuenta con el material didáctico necesario, un diseño uniforme de planes y programas, ni con el personal capacitado para acompañar las fases de implementación.

### **i.ii Justificación**

La relevancia de la investigación se enmarca en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que en nuestro país está predominantemente representado por el aprendizaje del inglés, por razones diversas, como lo son: la proximidad socio-cultural y económica con Estados Unidos; la necesidad de acceso a información científica de primera mano, así como el intercambio cultural y científico en inglés como lengua franca, que posibilita al escritor académico, llegar a un público lector más amplio.

Como habíamos mencionado con anterioridad, el inglés es la lengua extranjera más aprendida y más hablada alrededor del mundo, y nuestro país no es la excepción. No obstante, cabe señalar que el inglés como Lingua Franca se ha diferenciado del Inglés Standard hasta el punto que “algunos investigadores señalan que se ha vuelto una variedad del inglés aparte, puesto que tiene sus propias características fonológicas y sintácticas, que no se consideran un error a partir de la variante estándar (Birch, 2014, p.11)”

El inglés es una lengua extendida mundialmente que se utiliza la mayor parte del tiempo como Lingua Franca y se ha vuelto el medio de comunicación por excelencia para fines



diversos, tales como educación, investigación, intercambio económico y cultural. Sin embargo, no estamos justificando la necesidad de aprender el idioma inglés porque exista superioridad de un idioma sobre otro. Hablar de superioridad de un idioma frente a otro no es más que un esfuerzo por conservar el estatus quo, que significa aferrarse a mantener las jerarquías existentes.

Tampoco es el propósito de la presente investigación hacer una apología de la cultura o las políticas americanas o inglesas. Una de las intenciones principales es reconocer la importancia del idioma inglés como un medio de comunicación que permite extender los alcances académicos de los alumnos mexicanos de nivel superior, en términos de acceso a diversas fuentes internacionales de información, el intercambio académico y cultural y la visibilidad e impacto potencial en el ámbito académico.

Por otra parte, cabe analizar el tratamiento del error en el ámbito de las lenguas extranjeras, como una vía eficaz para animar a nuestros alumnos a aprender de los errores y mantenerse en contacto con la lengua meta.

Por lo anterior, podemos asegurar que la importancia de aprender una lengua extranjera puede también significar el enriquecimiento cultural y científico de los estudiantes mexicanos, sin dejar de lado el desarrollo de su propia lengua.

Como lo afirma Pinker, “los lenguajes trazan la historia y la geografía de las especies (2007)”, por lo que la muerte de una lengua significa la pérdida de un “único genio humano colectivo como un misterio divino e infinito, como un organismo vivo (idem)”.

Es evidente el papel del lenguaje en la fundación de las sociedades, así mismo la provisión de lazos de unión que refuerzan la identidad lingüística de una comunidad, la cual contribuye a mantener a los grupos humanos unidos para su supervivencia. Podemos asegurar que el lenguaje precede a nuestra sociedad actual, puesto que cuando nacemos el lenguaje ya

se encuentra en nuestro entorno como un a priori. Por lo que tal compendio de sabiduría merece evolucionar sin perder el tesoro de conocimiento que cada lenguaje guarda.

Recientemente se ha puesto en marcha una iniciativa para fortalecer la enseñanza de inglés en las escuelas normales del país, donde se ofertaban plazas con sueldos entre 24 y 33 mil pesos a los profesores seleccionados, con el objetivo de alcanzar el bilingüismo en nuestros profesores normalistas dentro de los siguientes años y cubrir al total de la población estudiantil nacional en un periodo de 20 años. Sin embargo, fuertes inconsistencias se han dado a lo largo del proceso de selección, sobre todo en el interior de la república; haciendo dudosa la consecución de tales objetivos.

Sin poner en duda la gran calidad en la preparación de los profesores de inglés mexicanos en general, las inconsistencias estuvieron por principio en la selección de docentes, que se concesionó de alguna forma al Consejo Británico, aplicador de exámenes de la Universidad de Cambridge. De esta forma el proceso se simplificó, tomando como requisito de participación exclusivamente a aquellos que ya contaban con certificaciones que aplica el mismo Consejo; sin tomar en cuenta que hay otros participantes con certificados equivalentes e incluso posgrados en enseñanza de inglés de otras instituciones nacionales e internacionales que no fueron tomados en cuenta (SEP-DGESPE, 2017), según se especifica en la convocatoria lanzada el 30 de agosto de 2017.

Así mismo, lo preocupante podrían no ser todos los recursos que se inviertan para dar cabida a la enseñanza de inglés en el sistema de educación básica, sino la mala implementación de políticas públicas que repercute en acciones como la selección de docentes para el servicio público o el descuido en el que se tiene a muchos sectores de la población, a quienes no tocará tal iniciativa y el acrecentamiento de la brecha económica que se forja continuamente en nuestro país.

Aunado a lo anterior, en México el aprendizaje de lenguas extranjeras es por lo general tardío, situación que hace más complejo el escenario de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera en los últimos niveles educativos, puesto que en lugar de dar continuidad a una educación que pudo haber iniciado en el subsistema básico de educación, se exige a los estudiantes contar con un nivel al menos de comprensión de textos para ingresar a niveles educativos superiores como lo es el caso del posgrado, sin haber sido procurado en su educación inicial y básica.

Según lo antes expuesto, se evidencia un contexto poco favorecedor que evoluciona lentamente hacia la consecución de objetivos nacionales en la enseñanza de inglés. En el caso de la presente investigación, con un énfasis particular en las prácticas pedagógicas de retroalimentación correctiva en la clase de inglés como lengua extranjera en el nivel superior, que contribuyan a obtener mejores resultados en la enseñanza del idioma.

Por lo tanto, el interés en desarrollar la presente investigación, surge a partir de la posibilidad de hacer una aportación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, con particular enfoque en las técnicas de retroalimentación correctiva, para que éstas favorezcan el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular el inglés, de una manera más efectiva a través del tratamiento del error.

## **Capítulo II. MARCO TEORICO**

### **ii.i Teorías biológica y sociocognitiva del lenguaje**

La presente investigación incorpora la visión biológica y socio-cognitiva del lenguaje. Para fines de esta investigación apelaremos principalmente a dos de las escuelas más representativas de estas teorías. Por principio haremos mención del enfoque biológico del desarrollo cognitivo humano, para lo cual nos referiremos a la teoría constructivista de Piaget.

Piaget, fue pionero en el análisis de errores de pensamiento, ya que en su labor de hacer la clasificación de los estadios de desarrollo, mientras trabajaba con Simon en la validación de la escala de inteligencia que Simon y Binet habían construido, Piaget se interesó por las formas de razonamiento y los errores que cometían los participantes, de modo que tales errores le ayudaron a clasificar las diferentes etapas de desarrollo cognitivo (Villar, 2003).

Como mencionamos, Piaget propone la existencia de etapas consecutivas de desarrollo o estadios. Propone que al momento del nacimiento comienza la etapa sensorio-motriz, en la cual los individuos están equipados con una serie de herramientas básicas para responder al medio, que son los reflejos.

A partir de su convivencia con el medio el ser humano desarrolla rutinas para responder a las diferentes situaciones que se presentan. Esta es de hecho la etapa que más nos interesa para fines de la presente investigación. Piaget propone que después de la primera etapa el individuo pasa por la etapa de pensamiento concreto, el pensamiento formal, hasta llegar al pensamiento con operaciones lógicas.

Adicionalmente, esta teoría concibe un término que ayuda a dilucidar la organización del pensamiento y cómo se integra nueva información al sistema. El concepto “esquema” es

dentro de la teoría de Piaget la definición teórica de un sistema dinámico que contiene y organiza información.

El término “esquema” resulta crucial para el desarrollo de la presente investigación y lo utilizamos para referirnos a las representaciones internas que el infante tiene de las secuencias sensorio motoras que repite sistemáticamente durante los primeros meses de vida.

Estos esquemas comienzan su desarrollo a manera de rutinas que surgen como respuestas autónomas y se van afinando con la experiencia en la convivencia del individuo con el medio. Son formas representacionales diferentes a las estructuras cognitivas de orden superior como la percepción, comprensión, memoria, aprendizaje y solución de problemas, y al contrario de las estructuras cognitivas superiores, los esquemas surgen desde etapas muy tempranas en el desarrollo (Cuetos, 2017).

Así tenemos que tales estructuras se construyen por la repetición de encadenamientos de experiencias sensorio-motoras que se inician como reflejos y posteriormente se convierten en secuencias que organizan estas rutinas en esquemas, de esta forma se ordena la información en la memoria, como explica Bartlett (como lo cita Cuetos, 2017).

El esquema es un concepto que, asociado al conductismo de la época, cayó en desuso, hasta que fue recuperado por la Psicología cognitiva, siendo Minsky quien le devolvió el sentido de representación interna del mundo físico (Bartlett & Minsky como los cita Cuetos, 2017).

Por lo anterior, el esquema funcionará como un guion o marco de referencia para el comportamiento, siempre en evolución dinámica, a través de procesos de asimilación y acomodación de nueva información. En este sentido, un esquema recoge nuestra experiencia en una estructura que agrupa y organiza nuestro saber a manera de soporte genérico en torno al cual la situación es interpretada.

Existen esquemas variados según diferentes rutinas, y que pueden generalizarse a situaciones similares, puesto que están compuestos de variables que pueden adoptar valores diversos, volviéndose el esquema más complejo en cuanto se van incorporando elementos que lo hacen más preciso.

De acuerdo con Piaget, la incorporación de elementos al esquema se da a través de dos procesos fundamentales de naturaleza biológica, que cimientan al concepto de inteligencia, señalando que el sujeto se organiza y se adapta a su medio optimizando tales esquemas a través de los procesos dinámicos complementarios de: asimilación y acomodación.

Estos procesos actúan de la siguiente manera: el sujeto posee esquemas básicos formados principalmente por reflejos, y cuando se enfrenta a una situación particular, el individuo elige el esquema preexistente más parecido. Al encontrarse en esa situación con nuevos elementos, éstos provocan un conflicto cognitivo en el individuo, al no tener estos elementos un lugar determinado previamente en su esquema.

A través de la experiencia de este enfrentamiento, el organismo integra elementos nuevos al esquema original, siguiendo un proceso de asimilación al reconocer y aceptar esta nueva variable como integrante del sistema. Posteriormente, le asigna un lugar de manera jerárquica dentro del esquema, tal asignación sería propiamente el proceso de acomodación.

[...] (S)i sólo la asimilación estuviera implicada en el desarrollo, no habría variaciones en las estructuras mentales del niño. La asimilación es necesaria porque asegura la continuidad de las estructuras y la integración de elementos nuevos a esas estructuras, pero necesita una contrapartida que permita el cambio, la optimización de las cualidades adaptativas de las estructuras intelectuales. Este proceso complementario es la acomodación. Por acomodación entendemos a la modificación que en mayor o menor grado se produce en las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevos objetos y ámbitos de la realidad (Villar, 2003).

Además, el esquema puede formarse por dos vías: a) Por especialización. El esquema se hace más específico, a partir de uno ya existente que va incorporando y eliminando elementos por la experiencia. O también b) por generalización, donde no existe esquema que se ajuste a la situación, por lo tanto se construye uno nuevo, similar a alguno antiguo y se cambia la constante problemática por una nueva variable (Cuetos, 2017).

De lo anterior podemos suponer que los esquemas cumplen una función de guía, al ser activados por señales del medio percibidas a través de nuestros sentidos (esquemas primitivos o atómicos e. gr. frío), apelando a esquemas más complejos (e. gr. Ponerse ropa abrigadora); pero esta activación también puede ocurrir en orden inverso, donde un esquema superior (e. gr. ideología), activa un esquema de un nivel menor de abstracción (e. gr. Consumir un cierto producto) (Cuetos, 2017).

Por lo tanto, los esquemas nos proporcionan un marco de referencia para saber cómo reaccionar frente a ciertas circunstancias y así anticipar las conductas más apropiadas según las exigencias en ese contexto; sin embargo, pueden ocurrir errores.

Un claro ejemplo de error que puede surgir en la utilización de los esquemas, es el proceso de “estereotipado”, donde las características externas de una persona, activan un esquema que hemos formado previamente y que puede resultar útil, en cuanto reduce el estrés de estar en una situación no prevista como lo es el trato con una persona de una cultura diferente.

No obstante, el uso de un esquema pre-existente podría resultar inconveniente, si nos aferráramos a lo que presuntamente sabemos sobre las personas que pertenecen a esa cultura y no diéramos la oportunidad a que ese sujeto particular pueda alterar la información de nuestro esquema.

Podría suceder que el individuo al que previamente atribuimos características estereotípicas tenga actitudes diferentes a las que inicialmente previmos, por lo tanto, debemos mantener nuestros esquemas flexibles y abiertos. En otras palabras, el error al utilizar tal esquema podría resultar al elegir un esquema pre-existente que no es adecuado para la situación, o si a pesar de tener un esquema adecuado no asimilamos o acomodamos los elementos adicionales que estamos recibiendo del medio de acuerdo a lo percibido.

Es cierto que la función de los esquemas es organizar nuestra conducta con relación al contexto, además de que propone rutinas para ahorrar una carga cognitiva de tareas repetitivas, pero es recomendable siempre contemplar la posibilidad de que nuestros esquemas sean modificados, es decir, la posibilidad de seguir aprendiendo.

En conclusión, podemos decir que los esquemas son estructuras dinámicas que a través de procesos activos se autoevalúan, se ajustan y se determinan en una retroalimentación dinámica con el medio, donde los términos asimilación y acomodación, son complementarios a través de una regulación de equilibrio. Además, los esquemas participan en todas las etapas de procesamiento de información, tales como: Percepción, que se refiere a la identificación de los objetos a través de los sentidos; Comprensión, que significa encontrar las claves que hacen consistente y/o coincidente una situación con el esquema previo; Memoria, los mecanismos de almacenamiento y recuperación de información; Aprendizaje, que surge a través de la asimilación y la acomodación de nuevos elementos; y Solución de problemas, que sería el encontrar el esquema más óptimo para una situación determinada (Cuetos, 2017).

Así, la colección de todos los esquemas que posee un organismo corresponde a su concepción particular del mundo, sería entonces la constitución del marco teórico personal que daría sustento a sus acciones y actitudes de ese individuo.



## **ii.ii El sistema de lenguaje como esquema de pensamiento**

Al referirnos al sistema del lenguaje, podríamos establecer similitudes entre los esquemas que propone Piaget y el sistema de reglas gramaticales que el alumno va estableciendo al aprender una lengua extranjera. Por principio el alumno toma las regulaciones que conoce de su lengua nativa y las generaliza a la lengua que está aprendiendo, lo que es algunas veces acertado pero muchas otras resulta erróneo.

Sin embargo, al surgir de este proceso de asimilación y acomodación al esquema preexistente, el error nos permite comprender los supuestos sobre los cuales el alumno comete estas equivocaciones, dejándonos entrever cuáles son tales supuestos y creencias, su conocimiento de las reglas gramaticales, y de esta forma podemos saber cuál es el un estadio aproximado en el proceso de interlenguaje conseguido por ese alumno.

Este esquema en formación que aún no corresponde exactamente al sistema lingüístico de la lengua meta (el inglés en este caso), pero tampoco es el esquema de la primera lengua (el español para esta investigación), sería equivalente a lo que se conoce como interlenguaje, que es un paso intermedio entre la lengua materna y la segunda lengua; sin embargo profundizaremos en este tema más adelante.

## **ii.iii Perspectiva social del lenguaje**

En el otro extremo del espectro teórico encontramos la perspectiva social del lenguaje, apoyándonos en la visión vigotskyana, que señala en su conceptualización a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la importancia del acompañamiento y guía proporcionada por el experto en la habilidad que se quiere desarrollar, en este caso, el profesor de lengua extranjera.

En concreto la Zona de Desarrollo Próximo es un concepto teórico entendido como la distancia entre lo que el individuo puede hacer por sí sólo y lo que puede alcanzar con la

ayuda de un interlocutor con mayor experiencia. Este concepto está relacionado con el rol crucial que juega el profesor y los compañeros más avanzados como parte del andamiaje para alcanzar los aprendizajes deseados y su incidencia en la conformación de esquemas mentales, por lo que en la presente investigación la interacción profesor-alumno, alumno-alumno avanzado, es privilegiada.

Desde esta perspectiva del lenguaje se caracteriza como fenómeno social. El mayor exponente de esta teoría es Vigotsky, para quien el conocimiento surge de la interacción entre el sujeto y el medio, en términos tanto físicos como sociales y culturales, por lo que no acepta reduccionismos psicológicos de técnicas como el condicionamiento y considera a las propuestas teóricas biologicistas como una simple referencia a la acumulación de reflejos y la asociación entre estímulo y respuesta.

Como lo menciona José Itzigsohn, en el prólogo al libro *Pensamiento y Lenguaje*: *“Vygotzky no perdió en ningún momento de vista el que la psiquis es una función propia del hombre como ser material dotado de un órgano específico, el cerebro, cuyas leyes adquieren nueva forma y son modeladas por la historia de la sociedad. Por esta razón, la teoría de Vygotzky es conocida como “teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (Vigotsky, 1995)”*.

Sin embargo, aunque Vigotsky estaba de acuerdo en la existencia de una estructura física donde ocurren los procesos psíquicos, no le parecía suficiente la confinación de todas las funciones a ese espacio físico para explicar el complejo fenómeno del lenguaje, puesto que los diferentes contextos históricos y sociales resultan en procesos lingüísticos distintos a pesar de que se procesen en la misma estructura biológica.

Por ejemplo, en el idioma coreano, la forma típica de saludar es la pregunta “¿Ya comiste?”, lo que se explica por la incidencia de procesos históricos de precariedad en ese

punto geográfico debido a la guerra que sacudió la región en los años 50. Por lo tanto, la traducción de tal expresión a otro lenguaje, tendría que ser tropicalizada y adaptada a la realidad social de éste, puesto que no resultaría propio realizar una traducción literal de aquel saludo.

Para esta corriente socio-cultural, hay factores como la consciencia y el lenguaje que no pueden describirse como meras asociaciones, y aunque Vigotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, no considera que el lenguaje se pueda explicar simplemente por condicionamiento estímulo-respuesta.

Para dar una explicación a estos fenómenos, este autor propone que existen dos tipos de funciones mentales: las superiores y las inferiores. Las inferiores son aquellas que posee el individuo como parte de su dotación genética; con ellas nacemos, y podríamos referirnos concretamente a los reflejos e instintos con los que contamos.

La conducta que se deriva de tales funciones inferiores es limitada, pues se circunscribe al repertorio de respuestas que no pasan por la consciencia, es decir, las que ocurren a nivel medular sin proceso cerebral alguno, como la reacción que tiene nuestro brazo ante un estímulo de calor intenso como el fuego en nuestros dedos, tal respuesta no es razonada, simplemente retiramos nuestro dedo del fuego para evitar un daño en el organismo, lo que conocemos como instinto de conservación.

Este es un ejemplo de funciones cognitivas inferiores y no existe posibilidad de variación en las respuestas de un humano a otro y por lo tanto no hay cabida para la innovación o la creatividad en la respuesta, dependen completamente de los estímulos ambientales, como la respuesta de nuestro cuerpo ante este tipo de estímulos sensoriales.

Por otra parte, las funciones cognitivas superiores son adquiridas y desarrolladas gracias a la interacción con otros individuos y son resultado de procesos históricos-sociales. El

procesamiento de la información recibida del medio ambiente pasa por una compleja malla de supuestos y creencias que han sido absorbidas o tomadas de la comunidad de referencia.

Dado que las funciones mentales superiores son establecidas por la forma de ser de la sociedad a la que se pertenece, están mediadas por la cultura, es decir, el conjunto de valores, creencias, conocimiento y prácticas culturales que la componen y pueden variar ampliamente de una comunidad a otra. De acuerdo con Vigotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y más robustas se harían las funciones mentales.

En línea con esta perspectiva, Ponce menciona en su libro *Educación y lucha de clases* (1981, p. 11), que en la comunidad primitiva, los niños acompañaban a los adultos en todos los trabajos. El ambiente y la constante interacción con otros individuos de la comunidad lo iba moldeando (Ponce, 1981)”.

De esta forma, podemos afirmar que las funciones mentales superiores como la atención, la memoria, o el pensamiento crítico, surgen como un fenómeno social. Las funciones mentales nos anteceden en la realidad social o compartida por el grupo al que se pertenece y posteriormente se convierten en individuales, a través de un proceso de interiorización. De hecho, para Vigotsky, el pensamiento está guiado por el lenguaje que ha sido interiorizado, y representa a la perspectiva social que el individuo ha absorbido del medio.

La cima de las habilidades sociales en el individuo se alcanza cuando las funciones sociales se interiorizan, en otras palabras, pasan de ser intersubjetivas a ser intrasubjetivas. En el mismo sentido, Saussure menciona que la lengua “Es a la vez un producto social [...] y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de la facultad del lenguaje en los individuos (Saussure, 1945)”.

De acuerdo con Ponce (1981), la educación en la comunidad primitiva, no estaba a cargo de nadie, el ambiente y la constante interacción con otros individuos jugaban el rol

principal en la educación: *“La diaria convivencia con el adulto lo introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a sus ritmos y a sus normas [...] (Ponce, 1981)”*.

Por lo que podemos notar en esta perspectiva, la educación y sus objetivos derivan directamente del ambiente social y se asimilan de la misma forma por todos los miembros del grupo de manera espontánea e integral, *“espontánea en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; integral, en cuanto cada miembro incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar (Ponce, 1981)”*.

En el caso de la adquisición del lenguaje como habilidad cognitiva superior sucede lo mismo. El lenguaje antecede al sujeto y se encuentra presente en la comunidad a la que el sujeto pertenece, existe de forma intersubjetiva y rodea al individuo desde muy pronto en su vida, en la interacción con la comunidad se asimila y se va interiorizando, de manera que el lenguaje llega a transformarse en pensamiento, que guía a la conducta (Vigotsky, 1995).

Como podemos observar, tanto las posturas teóricas biológicas como sociales del lenguaje encuentran un campo de investigación y aplicación en la enseñanza de lenguas, puesto que ésta *“es aún un terreno de profundas contradicciones, ante todo pedagógicas y no pueden ser superadas sino por medio de decisiones metodológicas y políticas (Bronckart, 1985)”*.

#### **ii.iv Lenguaje**

Sin importar si consideramos al lenguaje como innato o como resultado de la interacción social, es la característica más distintiva de nuestra naturaleza humana. Sin querer ser antropocéntricos, apelamos a este rasgo que nos aparta de los otros animales.

Como se considere a esta aptitud: secundaria o esencial, sea manifestación de una facultad innata o el producto de la interacción social; es en todo caso la característica más aprehensible de la “humanidad”, la que marca los comienzos de la evolución y la frontera con las especies inferiores y afianza en los hechos la identidad individual y colectiva.

El lenguaje puede ser visto como fenómeno psico-social que se impone como punto de partida y principal vehículo de la interacción educativa. La institución educativa ha tenido siempre la convicción de hacer del educando un ser a la vez hablante y pensante, “un ser para quien el lenguaje es el pensamiento (Bronckart, 1985)”.

Podríamos por lo tanto aseverar que toda educación como forma de interacción humana comienza por el lenguaje y encuentra su culminación en el control del mismo, al ser utilizado como metalenguaje.

A través del metalenguaje, que es básicamente un tipo de uso específico del lenguaje que generan un tipo de interacción específica entre los sujetos del aula torno a las características, funciones y manera en que se articulan los elementos de una lengua, podemos hacer descripciones de nuestro mundo y análisis profundos de los objetos concretos y abstractos que forman parte de nuestra realidad como lo es el mismo lenguaje.

Así que podemos señalar la importancia de las lenguas para los grupos humanos, como medio de cohesión y supervivencia. Su relevancia se hace notar en la evolución del tracto vocal con fines comunicativos. El valor de esta característica adaptativa se hace patente por el riesgo de ahogamiento que ésta supone para el individuo, estando el tracto respiratorio y digestivo tan cerca, solo separados por una pequeña estructura llamada epiglotis (Heimlich, 1975), el peligro de ahogarse está presente durante la producción del discurso. Y a pesar del riesgo que existe, en el tracto vocal conviven las dos funciones: respiración y habla.

Es relevante, de igual modo, señalar la especialización de estas estructuras en la producción de sonidos pertenecientes al sistema fonológico de un idioma en particular. Y la dificultad que supone la reproducción de los sonidos de una segunda lengua una vez superada la adolescencia, tema que discutiremos a profundidad con el concepto de Periodo Crítico.

Desde la perspectiva de Pinker (2007), el lenguaje resultaría ser más bien un instinto ya que, en tanto seres humanos, estamos equipados con un sistema de adquisición del lenguaje como cualidad cognitiva básica, estructurada por un cableado anatómico neuronal.

Por otra parte, el lenguaje, al ser una herramienta por excelencia humana, se vuelve de interés universal, pues nos muestra al individuo en su calidad de ser social, siendo así el ser humano naturalmente conversador. Como evidencia podemos mencionar la etapa que precede al discurso estructurado, en la cual aunque aún no exista formalmente el lenguaje pre-existen las estructuras anatómicas que posibilitan la adquisición del lenguaje y una intención comunicativa, el balbuceo.

Una de las evidencias de nuestra naturaleza conversacional, es el balbuceo que supone la dependencia neuronal del lenguaje y por lo tanto, su característica de instinto y “dado que es una habilidad innata, puede ser desplegada pronto en el lapso de vida de la criatura (Pinker, 2007)”.

El lenguaje humano es especialmente diferente a los lenguajes artificiales que cobraron importancia debido a la programación computacional, y que desde sus inicios lo han tratado de emular. Sin embargo, el constante fracaso al construir los lenguajes artificiales ha sido la estructura sobre la cual se había construido, pues ésta estaba basada en cadenas de palabras por probabilidad de aparición, pero el resultado de tales cadenas es un endurecimiento del habla natural, por ejemplo, los predictores de texto en nuestros

dispositivos móviles, que si bien nos proveen de una gran ayuda en el ahorro de tiempo escribiendo, no siempre resultan atinados.

Adicionalmente, Bronckart señala que los lenguajes artificiales presentan un léxico normalizado, sin el riesgo de ambigüedades, por lo que parecen ser muy eficaces, como en el caso de los lenguajes de programación. Sin embargo, tal eficacia se adquiere a condición de tener un discurso desprovisto de cualquier connotación ideológica o afectiva (Bronckart, 1985), lo que no coincide con la teoría de Vigotsky, quien señala la importancia del contexto histórico y social que resulta en un lenguaje cargado de connotaciones como en realidad ocurre.

Ante todas estas diferencias entre el lenguaje humano y otros lenguajes, Chomsky propone un modelo que va más allá de las probabilidades de transición en cadenas de palabras. El autor afirma que el lenguaje humano se explica mejor a través de la teoría de la X-barra. Tal teoría señala que la estructura del lenguaje se parece más a un árbol que a una cadena, y que en tal estructura se pueden ubicar niveles de complejidad que mantienen algunos principios universales, comunes a todos los lenguajes humanos, a lo que llamó Gramática Universal.

De acuerdo con Chomsky, hay patrones que dan estructura al lenguaje en nuestro cerebro, esta estructura resulta ser esencialmente la misma para cualquier lenguaje, Chomsky llamó a su teoría Gramática Universal (Fromkin, V., Hyams, R., Rodman, R., 2014, p. 13), representada gráficamente por la teoría X-barra que resume la organización de la gramática en nuestra mente.

Y, al engranaje neuronal y motor que permite la vocalización de una serie de sonidos asociados a significados para transmitir un mensaje construido por la base de esta Gramática Universal, es lo que Chomsky llamó el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, que dota al



ser humano con la disposición innata de adquirir cualquier lenguaje existente, incluso si el individuo no recibe información ordenada del medio ambiente.

Habiendo asimilado una cantidad finita de elementos (palabras y sonidos), tenemos la habilidad para crear un número infinito de expresiones. Y aún más, otorgamos a las palabras un “significado estable, incluso si éste les es adjudicado de manera arbitraria (Pinker, 2007)”.

Al analizar la producción lingüística (oral o escrita) de los estudiantes, entendemos cómo están procesando las reglas gramaticales e interpretando las relaciones sintácticas, por lo tanto, la producción lingüística de un alumno es una descripción formal de su representación mental que revela su competencia en la lengua meta (Fromkin, et al, 2014, p. 10).

El conjunto de elementos que se agrupan en la teoría de la Gramática Universal, nos permite visualizar al lenguaje como un proceso estructurado por una serie de principios básicos bien establecidos que permiten variación en su superficie. Como resultado tenemos una cantidad limitada de elementos (pues el número de palabras y sonidos en un idioma son finitos), que nos permiten posibilidades infinitas al combinarlos y así expresar una idea de muchas formas, un sinnúmero de maneras para decir lo mismo.

Tal como sucede con los números factoriales, para tener una idea de qué tan amplias son las posibilidades de combinar las palabras podemos decir que en español, según la RAE existen 88000 palabras excluyendo americanismos que cuentan aproximadamente 70000 elementos (Manrique-Sabogal, 2010).

Si tan solo contando con 5000 unidades, existen 16926 posibilidades de combinarlos, las posibilidades de combinar 158000 elementos son muy amplias. A través del proceso de derivación e inflexión de las palabras, se pavimenta el camino de la creatividad puesto que

podemos modificar las palabras para producir cualquier oración útil para describir nuestro mundo, socializar, alcanzar objetivos y finalmente, sobrevivir.

A pesar de estar biológicamente integrado de una forma estructurada en nuestro cerebro, el lenguaje tiene espacio para la creatividad. Como seres hablantes podemos aprovechar la propiedad de discreción que posee nuestro lenguaje, para manipular sus unidades con el fin de crear oraciones nuevas, nunca escuchadas y probablemente nunca producidas con anterioridad, flexibilidad que puede servir a diversos propósitos como las artes.

La posibilidad de crear e innovar con el lenguaje, nos asegura la potencialidad de adaptación a cualquier referente concreto o abstracto que surja en la realidad del individuo. Tal es el caso de los apelativos a elementos tecnológicos que no existían en el pasado y que se han integrado a nuestro día a día, así como los términos con los que nos referimos a estos y a las interrelaciones de las palabras ya existentes con estos nuevos elementos.

De esta forma el infante o nuestros alumnos en su intento creativo pueden llegar a romper reglas, lo que se suele considerar como la comisión de un error, por haber violentado las normas establecidas por la gramática de la lengua que está en proceso de adquirir. De igual forma nuestros estudiantes, en el proceso de dominar una segunda lengua, pueden cometer errores provenientes de diversas fuentes, tales como: generalización de las reglas, asimilación de las reglas gramaticales de su primera lengua a la segunda y por otras tantas variadas razones que mencionaremos más adelante. Por lo tanto, es recomendable, antes de juzgar a nuestros alumnos, buscar en la raíz del error cuáles han sido las causas y tratar de incidir en ellas más que en el error particular.

Aunque seamos seres capaces de adquirir un lenguaje, no podemos hacerlo en aislamiento, puesto que es el ambiente que desencadena este instinto, tal como ciertas claves

ambientales desencadenan los instintos de escape y pelea frente al peligro inminente, la interacción humana elicit la adquisición del lenguaje.

Entre los teóricos que muestran una tendencia conciliadora entre la naturaleza social y biológica de la lengua también encontramos a Saussure, quien afirma que podríamos...

“[...] objetar que el ejercicio del lenguaje se apoya en una facultad que nos da la naturaleza, mientras que la lengua es cosa adquirida y convencional que debería quedar subordinada al instinto natural en lugar de anteponérsele [...] (sin embargo), [...] no está probado que la función del lenguaje, tal como se manifiesta cuando hablamos, sea enteramente natural, es decir, que nuestro aparato vocal esté hecho para hablar como nuestras piernas para andar. Los lingüistas están lejos de ponerse de acuerdo sobre esto [...] (N)o es el lenguaje hablado el natural al hombre, sino la facultad de constituir una lengua, es decir, un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas (Saussure, 1945, p.38).

La inserción en una sociedad nos inviste de características culturales que adquirimos a través de la imitación y que nos sirven para evitar comenzar siempre desde cero, absorbiendo el conocimiento previo de nuestra comunidad. Pero si simplemente estuviéramos copiando y memorizando la conducta y el lenguaje, las oraciones que producimos probablemente no contendrían errores y así mismo no serían frases distintas (Pinker, 2007).

Sin embargo, nada más alejado de la realidad, mientras los niños adquieren su primera lengua producen errores que no escucharon de las personas que los rodean, por lo que podemos asegurar que están expresando ideas de su propia creación. Por tal razón, la creatividad aparece como la cima de la adaptación, puesto que permite que un conjunto limitado de elementos pueda multiplicarse en infinidad de posibilidades para describir la realidad en cualquier momento de la historia.

Esta perspectiva confirma la naturaleza biológica del lenguaje y no una creación únicamente cultural. Pinker (2007), señala que incluso si el lenguaje hubiera emergido como

una respuesta aleatoria al ambiente, en cierto punto se transformó en una característica innata en los seres humanos, un artefacto que surgió como una opción entre varias posibilidades en el proceso evolutivo, y ha probado ser consistentemente útil en la supervivencia dentro de las comunidades.

Dado que “[...] una gramática innata es inútil si hay un único individuo que la conoce (Pinker, 2007, p.244)”, la habilidad del lenguaje y su gramática deben su existencia y persistencia a la convivencia humana y va más allá de la mera supervivencia, sus funciones son variadas, entre otras sirve de soporte a las relaciones sociales que establecemos con otros individuos y comunidades, así mismo es una expresión cultural a través de la cual se transmiten la identidad y las tradiciones.

Por lo anterior, heredar un lenguaje es recibir una compilación de elementos culturales, que conllevan experiencia condensada en palabras que contienen conocimiento relevante y especializado; por ejemplo, los múltiples términos relacionados al maíz en el mundo náhuatl, que revelan la importancia y prevalencia del maíz como medio de supervivencia para esta comunidad. Sin embargo, la herencia lingüística no se mantiene estática, a través del intercambio y la convivencia con los miembros de la comunidad, el lenguaje es recreado y actualizado a través del proceso creativo.

A pesar de ser parte de nuestra naturaleza, el lenguaje parece ser un organismo independiente y que es “modificado y mejorado con la expresión de cada nueva generación (Pinker, 2007)”. Más aún, el lenguaje como cualquier otro ser humano, cambia con respecto al área geográfica y a las circunstancias históricas en las que se desarrolle.

Desde la perspectiva darwiniana, debido al origen común del ser humano, hay características que aparecerán sistemáticamente en el espectro de las razas humanas, resultando en una gran variedad de tamaños, colores, texturas, etc. Esta variación parece

existir también en los idiomas, mientras que la estructura del universo que subyace al idioma en cualquier cultura y las características que varían, podemos considerarlas como resultado de los efectos ambientales con una estructura interna que es esencialmente la misma.

## **ii.v Aptitud para el lenguaje**

Chomsky señala que la información recibida por parte de los adultos que rodean al infante no es suficiente, es limitada y caótica, por lo tanto los niños tienen que compensar esta carencia con su capacidad innata para adquirir el lenguaje independientemente de la información que recibe del medio para darle orden y sentido y así poderla utilizar.

De acuerdo con algunos autores como Carroll y Sapon (1959), la aptitud para el lenguaje puede predecir un rango de aprendizaje de la lengua, así lo señalan en su Test Moderno de Aptitud para el Lenguaje (como lo cita Skehan, 2015, p. 367).

La aptitud para el lenguaje, puede predecir las probabilidades de que un individuo adquiera una segunda lengua. La aptitud puede ser prevista a partir de múltiples componentes: a) Habilidad de codificación fonética (cómo el infante asimila y clasifica los sonidos); b) sensibilidad gramatical (la posibilidad de asimilar reglas gramaticales); c) habilidad inductiva (a partir de una parte de discurso percibido, el niño debe crear reglas generales que apliquen en otros casos) y d) la memoria que apoya al aprendizaje (almacenamiento y recuperación de la información).

Se entiende que la aptitud es relativamente estable (Skehan, 2015)” y no debería ser confundida con inteligencia.

Debemos establecer una diferencia entre Aptitud para el lenguaje e Inteligencia, puesto que la aptitud se refiere al “potencial para adquirir un lenguaje (Gass, 2013, p.444)”,

en otras palabras la Aptitud para el lenguaje establece qué tan probable es que un cierto individuo pueda adquirir un lenguaje a nivel nativo o cercano a ese nivel.

Mientras tanto, el concepto de inteligencia es más amplio y estaría descrito por un complejo de habilidades cognitivas superiores, como la memoria, el razonamiento abstracto y el pensamiento crítico (Sternberg & Kaufman, 2011).

los test de inteligencia miden manifestaciones tales como: tiempos de reacción, capacidad para distinguir elementos, razonamiento abstracto, solución de problemas etcétera.

Aunque podamos pensar que una persona inteligente tiene por ende una alta aptitud para el lenguaje, no es del todo cierto. El hecho de que un individuo sea capaz de hacer complejos cálculos matemáticos, no le asegura que pueda adquirir exitosamente una lengua extranjera.

Por lo tanto, la aptitud para el lenguaje sería una serie de habilidades ligadas específicamente al lenguaje, no a las habilidades cognitivas superiores en general. Como mencionamos antes, se debe tomar en cuenta que la aptitud para el lenguaje es “relativamente estable y no es el resultado de la experiencia, aunque puede estar influenciada por ésta y otros factores como la motivación (Skehan, 2015)”.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, el hecho de existir la posibilidad de influir en la aptitud para el lenguaje en sus cuatro componentes: a) habilidad de codificación fonémica; b) sensibilidad gramatical; c) habilidad inductiva y d) la memoria, a través de la intervención pedagógica, y de la motivación, hace de esta aptitud un elemento maleable en la práctica docente.

Adicionalmente, un alto nivel en la aptitud para el lenguaje promueve el mantenimiento de la lengua madre (L1) mientras se adquiere una segunda lengua (L2) (Bylund, 2010). Es decir, si el individuo posee una aptitud para el lenguaje elevada, es menos

probable que su primera lengua sea sustituida por la lengua que está aprendiendo. Es decir, la aptitud para el lenguaje favorece entonces tanto a la primera como a las lenguas subsecuentes.

La existencia de la aptitud para el lenguaje no debe ser ignorada, dado que “algunos estudios han reportado múltiples correlaciones entre los puntajes de aptitud para el lenguaje y puntajes de dominio de la lengua, valores de correlación tan altos como 0.7 y 0.5. Sólo los índices de motivación se aproximan a tan alta correlación con el dominio de la lengua (Gass, 2013, p.445)”. Podemos por lo tanto interpretar lo anterior como que un alumno con una alta aptitud para el lenguaje y que además esté motivado tendrá mayores probabilidades de adquirir la lengua meta exitosamente.

No obstante, los datos anteriores no deben desanimar a nuestros alumnos que consideran tener menor aptitud para el lenguaje, puesto que no es el único factor. De acuerdo con Gass (2013), otros factores están implicados en el resultado final, tales como las estrategias de aprendizaje, el tipo de personalidad, los niveles de motivación, entre otros.

Adicionalmente, la noción de aptitud para el lenguaje se ha relacionado tanto al aprendizaje como a la adquisición del lenguaje, es decir, tanto el aprendizaje que ocurre a nivel inconsciente (sin la intención expresa del aprendiente de incorporar tal información a su sistema a través de la exposición a la lengua meta, ya sea a través de la lectura o la escucha), como aquel aprendizaje que ocurre a nivel consciente, estableciendo reglas explícitas, que es típicamente como el alumno adulto aprende una lengua extranjera.

Para Krashen (2002), “parece plausible que el salón de clases pueda promover ambos: el aprendizaje y la adquisición de la lengua, simultáneamente. Mientras las actividades de clase están diseñadas para incrementar el conocimiento lingüístico consciente de la lengua meta, hasta el punto de usar de forma realista la lengua meta a través de procesos

inconscientes centrados en el uso más que en las reglas. En otras palabras, el aula puede servir como un ambiente informal de “adquisición”, así como un ambiente donde se puede “aprender” formalmente el lenguaje (p.51)”.

Dado que la aptitud para el lenguaje, conecta tanto con la forma explícita como implícita de aprender el lenguaje, y además no se ve afectada por el periodo crítico, algunos investigadores han especulado que la aptitud del lenguaje no se pierde a lo largo de la vida, aunque el periodo crítico haya sido rebasado, señalan que tal aptitud se mantiene constante para la adquisición de una primera lengua y las siguientes, por lo que la aptitud para el lenguaje en la etapa adulta puede entenderse como un conjunto de parámetros remanentes que favorecen la adquisición de una lengua y que se mantienen en la adultez.

Lo anterior tiene implicaciones pedagógicas para fines del aprendizaje de una lengua extranjera, como es el desarrollo de material didáctico diseñado para atacar un punto particular de la aptitud del lenguaje, siguiendo los cuatro componentes de la aptitud: a) habilidad de codificación fonética; b) sensibilidad gramatical; c) habilidad inductiva y d) la memoria que apoya al aprendizaje. Podemos incidir de alguna forma en el reforzamiento de tal aptitud para el lenguaje a través de actividades didácticas como lo son los ejercicios de discriminación fonética, actividades para resaltar un punto gramatical o para inducir el aprendizaje consciente de reglas gramaticales.

Por todo lo anterior, es de suma importancia que el profesor de lenguas esté informado sobre los múltiples factores que inciden en el aprendizaje para poder elegir las herramientas de retroalimentación correctiva más convenientes para la población de referencia.



## ii.vi Lengua extranjera

En un trabajo de investigación como el presente, es necesario hacer precisiones conceptuales que arrojen luz sobre las posibles implicaciones de los resultados, por lo cual es importante establecer la terminología que nos ayudará a dilucidar los elementos participantes en este trabajo académico.

Cuando hablamos de lengua nativa /madre, nos referimos al primer idioma que un infante aprende. También se conoce como lenguaje primario, o L1 (primera lengua).

Por el contrario, cuando nos referimos a la adquisición de una segunda lengua, hablaríamos del proceso de aprendizaje de un idioma después de que la primera lengua fue aprendida, aunque podemos también referirnos a una tercera, cuarta, quinta etc. lengua. Lo importante reside en que se aprende una lengua que no es la nativa (L2).

Aunque el término “adquisición de segunda lengua”, se utiliza como calificativo genérico del proceso de aprendizaje de otro idioma, técnicamente para diferenciarla, algunos autores se refieren a Aprendizaje, cuando el contexto es formal, por ejemplo en un salón de clases, donde se utilizan métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje determinados, siguiendo un plan de estudios, un libro didáctico, etc. Mientras que se le llama Adquisición del lenguaje a un contexto más natural o de inmersión, donde no existe un método formal de enseñanza y no hay un propósito formal de enseñar.

Finalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera puede considerarse Aprendizaje de una *segunda lengua*, o de aprendizaje de *lengua extranjera*.

El aprendizaje de una lengua extranjera ocurre en un ambiente donde el lenguaje que se aprende no es nativo del lugar y tampoco es el idioma nativo del alumno, por ejemplo hablantes del francés que aprenden inglés en Francia (Gass, 2013 p. 4-5), serían considerados

como alumnos de Inglés como lengua extranjera, ya que no es su lengua materna y tampoco es la lengua que se habla en el lugar donde lo aprenden.

El uso del término *segunda lengua*, también es aceptable cuando se habla en términos generales de la adquisición de un idioma que no es la lengua materna sin importar el contexto al que se refiera. Aunque en el caso del presente trabajo de tesis el término más apropiado, sería el de “aprendizaje de inglés como lengua extranjera”.

Considerando la situación de aprendizaje de los participantes en este estudio, la definición corresponde a estudiantes mexicanos que aprenden inglés en México, por lo que nos referimos al aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo en la redacción del presente trabajo unas veces nos referimos a él en términos de aprendizaje de lengua extranjera y otras como aprendizaje de segunda lengua.

No obstante, sea este aprendizaje o adquisición de la lengua en un contexto de lengua extranjera o segunda lengua. En términos generales Sapir-Whorf, señala que “El aprendizaje de un idioma moldea la forma en que percibimos el mundo” (Fromkin, 2014). Y es un hecho que la adquisición de una segunda lengua afecta la identidad y las experiencias subjetivas de los individuos, así como sus habilidades cognitivas.

A este respecto Darewianka, plantea que “el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de socialización (Derewianka, as cited in Birch, 2014, p.41-45)”, es decir, la adopción de elementos culturales que pertenecen a una comunidad, tales como los valores, rituales de convivencia, tradiciones y finalmente su lenguaje que concentra supuestos y creencias de este grupo humano particular.

Esta conceptualización sugiere que el aprendiente de un idioma está activamente creando una personalidad apropiada para el idioma que aprende. Nosotros como profesores podemos apoyar esta búsqueda, proveyendo a los alumnos con un contexto cultural de la

lengua meta, que les permita adquirir un conocimiento de la pragmática del lenguaje, de tal forma que la cultura no les resulte ajena y pueda dar sentido a las palabras.

#### **ii.vii Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras.**

La enseñanza de lenguas extranjeras constituye una “actividad educativa muy difundida en el mundo y también a menudo la más exigente, la más ingrata y la que con mayor frecuencia fracasa (Bronckart, 1985)”, por lo que surgen interrogantes con respecto a la naturaleza y las fuentes de ese fracaso en la enseñanza de lenguas, cuando el lenguaje es de hecho una actividad tan natural.

En condiciones regulares, los alumnos adultos y adultos jóvenes que aprenden una lengua extranjera cuentan ya con un nivel aceptable de desempeño en su lengua materna y la tarea del docente consiste en hacerles adquirir una segunda o enésima lengua. El docente dispone de un conocimiento de la lengua meta y de manera general el educador adopta uno o varios métodos de enseñanza, así como un método explícito o implícito para la corrección de errores. Los instrumentos técnicos, como las estrategias didácticas, son objeto de renovación periódica, lo que puede considerarse trivial en la medida que obedecen a la evolución general de las ideas, la moda, las técnicas (Bronckart, 1985). Sin embargo, es bueno conocer como académicos y como docentes, si estos instrumentos pedagógicos tienen algún impacto diferencial para poder tomar mejores decisiones en nuestras aulas.

#### **ii.viii El aula un espacio simbólico**

El aula es, desde la perspectiva de Mèlich, un espacio simbólico donde tiene lugar una interacción a nivel representacional, es también donde ocurren los intercambios entre profesores y alumnos a través de la manipulación de símbolos concretos y abstractos.

El autor asegura que “el mundo real es en todo momento un mundo simbólico porque es un mundo construido [...] una manifestación (Mèlich, 1996)” del mundo simbólico. En esta esfera representacional, los medios y los fines pueden ir más allá de lo evidente, por lo que es útil desentrañar el significado de tales símbolos y los propósitos de estos intercambios.

En la naturaleza humana convergen el *mythos* y el *logos*, por su parte podemos interpretar al *logos* como el método puramente científico y su visión positivista en el desarrollo de las sociedades, en este aspecto lo relevante sería lo observable, medible, comprobable y, en la medida de lo posible, lo concreto.

Mientras tanto, el *mythos* estaría representado por las humanidades y las artes, que si bien pudieran ser sujetas a mediciones de corte numérico/estadístico, se distinguen por su naturaleza abstracta.

Para Mèlich:

La pedagogía occidental ha partido de una antropología esquizofrénica y maniquea: símbolo (mito) versus signo (ciencia, *logos*). *Mythos* contra *Logos*. Y el *Logos* que acaba siempre devorando y colonizando el *Mythos*. El hombre sin embargo no es esquizoide. Bicéfalo, el ser humano se expresa al mismo tiempo en *Mythos* y en *Logos*, en imágenes y en conceptos. Hay dos universos, pero no hay ruptura entre ambos. Sin embargo, la educación occidental sólo ha contemplado el *Logos*. Se ha cumplido la predicción de Max Weber: La cultura occidental se ha convertido en una jaula de hierro. Pero para recuperar la dimensión simbólica no debe comenzar un proceso de deslogicización. Todo lo contrario. En una educación simbólica coexisten signos y símbolos, imágenes y conceptos, mito y ciencia (p 64).

En detrimento de una verdadera evolución de las sociedades “el positivismo pedagógico olvida que la tecno-ciencia también es una forma *sígnica*, porque es lenguaje y todo lenguaje es constructor de mundos (p. 68)”.

La interacción educativa tiene una dimensión simbólica que ha sido dejada fuera por el positivismo científico “desritualizando y desmitificando el proceso educativo... el símbolo

da significado a las acciones sociales... (y)... la educación como acción social es una acción simbólica, un proceso intersubjetivo otorgador de sentido (p. 65)”.

En la actualidad “mito” posee una definición de irrealidad y a veces de forma peyorativa hace referencia a información no verídica, ficción, error o falsedad, sin embargo “mito” significaba lo mismo que “logos” (p. 71).

Siguiendo la perspectiva de Mèlich “mito es razón última... razón primera... es un relato fundador de las interacciones e instituciones sociales... un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato... originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas. Con él es posible un fondo común, intersubjetivo (p.72)”. Por lo cual mito no tiene originalmente una connotación negativa, y desde el enfoque simbólico es la base de lo que ocurre entre los individuos.

“Para el hombre primitivo los símbolos son siempre religiosos (p. 69)”, de tal manera que la realidad no solo es simbólica sino sagrada. Uno de los ejemplos de la antropología en etnografía escolar donde se hace patente la participación simultanea de mito y logos es la escuela.

Dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas, Mèlich ejemplifica las relaciones y eventos que existen entre los individuos en el patio de la escuela, como los ritos de iniciación, paso, muerte etc. y nosotros proponemos que tales acciones pueden describirse también dentro del aula.

Contraponiendo el patio y el aula, en el patio los procesos de socialización tienen lugar entre grupos principalmente de iguales que participan en rituales de paso, nacimiento y muerte. La insubordinación incita a oponerse a la autoridad, el profesor entonces adquiere el

rol de víctima propiciatoria. Siendo esta figura el blanco de acciones que permitan el paso, permanencia o muerte dentro del grupo.

Por el contrario, en la presente investigación proponemos que dentro del aula la jerarquía del patio se altera la socialización no ocurre solamente entre iguales sino entre la figura de autoridad y los alumnos que se someten a las reglas internas. El rol de víctima propiciatoria ahora no pertenece al profesor sino al alumno. Y una forma legítima de ejercer el rol de victimario es a través de la tarea de evaluación y juicio al que el profesor somete al alumno por los errores cometidos.

La evaluación es un aspecto relevante en la tarea docente, sin embargo, es dentro de este marco simbólico que la evaluación se vuelve representativa de ritos de paso, iniciación y muerte.

## **ii.ix El error**

El error es una instancia omnipresente en el contexto de enseñanza-aprendizaje, y probablemente todo docente se ha enfrentado a la disyuntiva de corregir o no los errores que cometen los alumnos y, en todo caso, cómo proveer esta retroalimentación correctiva. Además de cuestionarnos la pertinencia de la corrección, es decir, si ésta es siempre benéfica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante.

En una situación tradicional de enseñanza-aprendizaje, el error es visto como un fenómeno de desviación a las reglas, sinónimo de deficiencia o incompetencia del estudiante. Desde esta perspectiva la participación del profesor sería la de juez y su función principal sería la de evitar y erradicar el error.

Según Lennon (1991), el error es “una forma [...] que en el mismo contexto bajo condiciones similares de producción no serían, bajo ninguna circunstancia, producidos por

sus contrapartes nativo-hablantes”. El error es desde este punto de vista una falta de adecuación sistemática, una desviación de la norma y por lo tanto algo que debería ser evitado a través de la enseñanza de reglas y la corrección de las formas desviadas.

Siguiendo la perspectiva simbólica de Mèlich, el error del alumno en el proceso de aprendizaje funciona como detonador de la relación simbólica de víctima y victimario en la escuela, espacio simbólico que permite y facilita esta interacción para fundamentar la tarea del profesor y legitimar su autoridad.

Variadas son las maneras en que podemos conceptualizar al error. La curiosidad científica y académica en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha motivado a varios académicos a la investigación acerca de éste.

Para fines de la presente investigación podemos definir al error como la *desviación a la norma gramatical, sintáctica, fonética o pragmática establecida, que representa parte del esquema que integra el sistema lingüístico actual del estudiante, reflejando una serie de reglas asimiladas, así como un conjunto de creencias y suposiciones con respecto a la lengua meta.*

Para contextualizar teóricamente el concepto del error, hagamos referencia a posicionamientos teóricos relevantes que sirvan como punto de anclaje al desarrollo de nuestra investigación.

No fue en el campo de la enseñanza de lenguas donde brilló la presencia del error como un elemento de interés teórico. Y no sucedió hasta los años 40 cuando la existencia del error se señaló formalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras; en concreto dentro del método de enseñanza audio-lingual, que lo consideraba como un elemento a eliminar a través de la formación de hábitos.

Ya que la conceptualización del error surgió previamente en otros campos como la psicología, refirámonos por principio a Piaget, pionero en los años 20 en el análisis de errores del sistema de pensamiento, quien tuvo el propósito de caracterizar las diferentes etapas de desarrollo cognitivo por el que pasaba el infante hacia la adolescencia (Villar, 2003).

Para fines de la presente investigación, la valiosa aportación de Piaget no está en la descripción de las etapas de desarrollo cognitivo, puesto que nuestra población de referencia son estudiantes adultos jóvenes de lengua extranjera, que han superado las cuatro etapas descritas por Piaget. No obstante, la importancia de su trabajo en esta tesis se centra en la descripción de los esquemas mentales.

Nosotros proponemos una analogía entre el esquema del lenguaje con el que cuentan nuestros alumnos universitarios, que comprendería a la lengua materna (L1) así como los procesos de asimilación y acomodación de información nueva durante el aprendizaje de la lengua extranjera (L2), adicionando el elemento de conflicto cognitivo que elicitaba la integración de información nueva al esquema antiguo. De este modo proponemos que la transición entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) estaría representada por un esquema intermedio que es mejor conocido por el término “interlenguaje”. Por lo tanto, los errores que los alumnos cometan nos ayudarían a delinear a este esquema de transición.

Durante los últimos 100 años las perspectivas teóricas y metodológicas en enseñanza de lenguas extranjeras han cambiado de manera radical y con ellas la concepción del error. El análisis de estas posturas teóricas y procedimentales nos abre un panorama acerca de las prácticas pedagógicas de retroalimentación correctiva actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras para las diferentes habilidades como lo es la producción escrita de la lengua inglesa.



## **ii.x Corrientes teórico- metodológicas en lengua extranjera**

Para ilustrar el devenir de las corrientes teórico-metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, proponemos a continuación una síntesis de la cronología que hace Celce-Murcia (Celce-Murcia, Brinton & Snow, 2014).

Antes de comienzos del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras iba y venían entre el uso y el análisis del lenguaje. La enseñanza del griego clásico y el latín medieval sentaron las bases de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Ambos fueron usados como lingua franca dado que la educación superior era dada usando el latín o el griego, según fueran la lengua franca de la época en Europa. Además de ser el medio por excelencia para tratar temas de religión, política, negocios, filosofía etcétera, por lo tanto las élites educadas eran entrenadas en el dominio de una lengua extranjera.

La enseñanza era probablemente menos institucionalizada que ahora y estaba enfocada al dominio oral y auditivo del idioma, con la ayuda de manuscritos como principal material didáctico.

Durante el Renacimiento, el estudio formal de la gramática del griego y el latín se volvió popular a través de la producción masiva de libros gracias a la invención de Guttenberg en el año 1440. En el caso de la enseñanza del latín, se hizo evidente la gran diferencia entre la gramática de los textos clásicos y el latín que se utilizaba como lingua franca, siendo esta última clasificada como latín vulgar, por lo que el objetivo principal de la enseñanza se volcó a las formas clásicas, consideradas como el uso apropiado del lenguaje, al mismo tiempo que el latín era rápidamente dejado de lado en favor de las variantes vernáculas que desembocaron en dialectos como el francés o el alemán que comenzaron a desarrollarse aparte.

A principios del siglo XVII estos dialectos estaban consolidados como lenguajes de una región determinada, así el interés por aprender el idioma de una región distinta a la propia fue en aumento.

Un personaje representativo de esta época para en la didáctica de lenguas extranjeras es el filósofo Johann Amos Comenius, un profesor y académico checo que publicó a mediados del siglo XVII algunas de sus técnicas usadas, tales como la imitación que reemplazaba a la utilización de reglas explícitas, el empleo de un vocabulario limitado inicialmente, así como la utilización de imágenes y dibujos para que el aprendizaje fuera significativo.

Ciertamente una manera inductiva de enseñar el idioma, que se aproximaba a la forma en que se adquiere una primera lengua.

#### *El Enfoque de Traducción Gramatical*

A pesar de las ideas innovadoras de Comenius, a principios del siglo XIX, el estudio sistemático de la gramática del latín permeó también en la enseñanza de las lenguas vernáculas.

El trabajo del académico alemán Karl Ploetz (1819-1881) sintetizó los elementos de la aproximación a la traducción gramatical:

- Se instruye en la lengua materna del alumno, no en la lengua meta
- El profesor no necesita hablar la lengua extranjera con fluidez
- Hay poco uso del idioma meta
- El enfoque está en el profundo análisis de las oraciones y la descomposición de las palabras en sus partes.
- Un ejercicio típico es la traducción de oraciones a la lengua materna

En pocas palabras, la enseñanza de gramática es explícita, las reglas son claramente presentadas en la lengua materna del alumno por el profesor, quien es la autoridad incuestionable, utilizando comparaciones de traducción literal entre la primera y la segunda lengua. Los estudiantes tienen un rol pasivo y se limitan a memorizar reglas y aplicar tales reglas en la traducción de textos. Los errores en la traducción no son tolerados y la corrección en términos gramaticales es reforzada constantemente por el profesor.

El resultado es usualmente que el estudiante puede comprender textos escritos, pero no puede utilizar el lenguaje para comunicarse plenamente.

El ir y venir de las metodologías trajo a finales del siglo XIX el *método Directo o Natural*, que enfatizaba el uso del lenguaje para fines comunicativos. François Gouin publicó en 1880 su trabajo sobre el método directo, donde abogaba por el uso exclusivo de la lengua meta en el salón de clase. Influenciado por los trabajos de Alexander Von Humboldt, quien aseguraba que el idioma no se puede enseñar, solamente podemos crear las condiciones para aprenderlo.

En síntesis, el método Directo o Natural se basa en:

- Uso exclusivo de la lengua meta durante las clases
- Las lecciones comienzan con diálogos y anécdotas en conversaciones comunes
- Se utilizan acciones y dibujos para explicar significados
- La gramática se aprende de manera inductiva, no explícita
- Los textos se leen por entretenimiento y no para fines de análisis
- De la misma forma, la cultura se aprende de forma inductiva
- El profesor debe ser hablante nativo o tener un excelente dominio del idioma

Durante el movimiento de reforma en Europa, en vísperas del siglo XX, los fonetistas Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, planteaban que el lenguaje hablado es el primero que debe ser enseñado, que los hallazgos en fonética deberían ser aplicados durante la enseñanza de idiomas y a su vez los profesores deberían estar firmemente entrenados en fonética con el fin de que los alumnos desarrollaran buenos hábitos del discurso.

Sus planteamientos tuvieron fuerte eco, sin embargo durante la década de 1930 a 1940 el enfoque metodológico en la lectura cobró relevancia, exponentes como Michael West argumentaba que dadas las limitaciones de los profesores con respecto al dominio necesario de la lengua meta, la mayor aspiración en los resultados de la enseñanza de lengua extranjera sería la lectura de comprensión.

Podríamos decir que el punto de quiebre entre los métodos antiguos y modernos fue el Enfoque audio-lingual. La Segunda Guerra Mundial trajo el tema de enseñanza de lenguas extranjeras al escenario central, ya que las autoridades militares se interesaban en hablar y entender tanto a aliados como a enemigos. Fuertemente influenciado por la corriente conductista de Skinner, este método se basaba en la formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición de diálogos. Sus principios son:

- El lenguaje hablado es primordial
- Todo material se presenta primero oralmente y después de forma escrita
- Se utiliza sólo la lengua meta durante la enseñanza
- Se intenta que la enseñanza sea lo más general posible y se enfoca en léxico y estructuras usuales en el idioma.
- Las estructuras gramaticales se aprenden de simples a complejas
- Los nuevos elementos tanto gramaticales como léxicos se practican en el contexto de una situación.

El método audiolingual tiene como principal propósito conseguir en el aprendiente un dominio de la lengua extranjera al nivel del que caracteriza a un nativo y sus técnicas de enseñanza están circunscritas a la repetición de estructuras y la corrección a través del condicionamiento operante, que fue desarrollado por Skinner y que consta de consecuencias seguidas a la conducta deseada o indeseada. Sus mecanismos de control son la recompensa o el castigo contingentes a la expresión oral o escrita.

*No hay lugar para el error* porque no hay lugar para la creación de expresiones nuevas, puesto que las actividades de entrenamiento son las repeticiones corales y la memorización de conversaciones, por lo tanto, el alumno no puede expresar nada que no esté en el guion. Como resultado de este método, el alumno puede producir pero no crear, lo cual será ideal para niveles básicos pero pierde eficacia para niveles intermedios o avanzados, donde el alumno encontrará límites para el uso de este método.

En la misma década de los 40, los investigadores Lado y Fries definieron científicamente la primera y segunda lengua para la enseñanza del inglés a no-nativo hablantes en los Estados Unidos. En ese trabajo Fries afirma que:

Aprender una segunda lengua, por lo tanto, constituye una tarea muy diferente al aprendizaje de la primera lengua. Los problemas básicos surgen no de alguna dificultad en particular del lenguaje que se está aprendiendo, sino principalmente del ‘conjunto’ especial creado por los hábitos de la primera lengua [...] Los individuos tienden a transferir las formas y significados de su lengua materna y la cultura a la lengua y cultura meta (Lado, 1957).

Podemos observar claramente que desde esta perspectiva, los patrones de la lengua materna, fueron considerados como la mayor causa de errores en la lengua meta, surgiendo así el análisis contrastivo de la lengua que compara lengua 1 y lengua 2 para analizar las causas de tales desviaciones.

Más recientemente han surgido métodos que retoman algunos puntos de las metodologías anteriormente propuestas y las incorporan a los hallazgos de investigación actuales. Un ejemplo es el Enfoque Comunicativo, que ha servido de término general para otras metodologías como el Enfoque basado en tareas, el método de inmersión, o el aprendizaje cooperativo, entre otros. Sus mayores representantes fueron Hymes, Firthian y Halliday, quienes concebían al lenguaje como un sistema basado en el significado para la comunicación. Algunas de sus características más representativas son que:

- El propósito de la enseñanza del idioma es desarrollar la habilidad de comunicarse en una lengua meta diferente a la propia
- Las nociones semánticas y sociales del idioma son relevantes
- El material se basa en lo académico o laboral
- Se privilegia el trabajo colaborativo o grupal, donde se negocia el significado utilizando la lengua meta
- El juego de roles y la dramatización son estrategias didácticas típicas
- El material auténtico, es decir, el diseñado para nativos hablantes como periódicos o revistas, es la base para el aprendizaje
- Las habilidades se integran, teniendo como propósito una tarea bien especificada que implica varias actividades como pasos previos.
- El rol del profesor es facilitar la comunicación y en segundo plano corregir errores
- El profesor debe ser capaz de dominar la lengua extranjera en un nivel avanzado

En la década de los 90 surgió una serie de cuestionamientos a los métodos y enfoques antes propuestos y la pregunta de autores como Prabhu: “¿Por qué no hay un método mejor que otro?” Él llega a la conclusión de que existen varias razones, una es que todos los métodos guardan cierta validez o verdad; otra es que de acuerdo a las circunstancias particulares del

proceso de enseñanza aprendizaje, un método funcionará mejor que otro en algún momento y, finalmente, plantea que la noción de bueno y malo es irrelevante.

Apoyado en la perspectiva de la teoría crítica de Foucault, Pennycook se plantea, a finales de la década de los 80, la validez del concepto de “método” y concluye que “Método es un concepto prescriptivo que articula un entendimiento positivista, progresista y patriarcal de la enseñanza y juega un rol importante en mantener la predominante inequidad entre los hombres académicos y, por otro lado, las profesoras y los salones de enseñanza de idiomas en la periferia del poder internacional (Pennycook, 1989)”.

Entre los lingüistas más tendientes al pensamiento de Pennycook y los menos radicales, existe un acuerdo en que, de hecho, nos encontramos actualmente en la era post-métodos.

Brown (2002), por ejemplo, concluye que los profesores de idiomas hacen lo mejor cuando basan su teoría de la enseñanza no en una metodología o enfoque restrictivo, sino en principios bien establecidos:

- Maximizar las oportunidades de aprendizaje. Lo que implica la creación y la administración de tales oportunidades para el alumno.
- Facilitar interacción negociada. Los estudiantes deben iniciar la conversación en el salón de clase, no sólo responder.
- Minimizar las diferencias de percepción. Lo que el profesor cree que debe ser enseñado/evaluado, debe coincidir con lo que el alumno cree que debe ser aprendido/evaluado.
- Activar heurísticos intuitivos en el alumno. Puesto que es imposible enseñar todas las reglas de la lengua meta, el profesor debe proveer la suficiente información para que el alumno pueda inducir o deducir las reglas detrás del uso.

- Promover la conciencia lingüística. Los profesores de idiomas deben propiciar que el alumno atienda a las propiedades formales de la segunda lengua y las compare con su primera lengua.
- Contextualizar el *input* lingüístico. Las actividades deben estar basadas en tareas significativas basadas en el discurso.
- Integrar las habilidades del lenguaje. La separación entre lectura, escritura, escucha y habla es artificial y no favorece el desarrollo de las habilidades del lenguaje, por lo tanto, en el salón de clases deberían integrarse en situaciones como conversaciones, toma de notas, etcétera.

A finales de los 60 Chomsky señaló que los seres humanos tenemos integrado un Sistema de Adquisición del Lenguaje que se retroalimentaba del ambiente, que implica una Gramática Universal y la capacidad de adquirir la lengua de manera innata.

En esta época, el enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras cambió su orientación de competencia lingüística (conocer el funcionamiento del sistema), a competencia comunicativa (poder usar el sistema para comunicarse). En otras palabras, lo importante en ese momento ya no era solamente conocer las reglas gramaticales, sino el poder comunicarse haciendo uso del lenguaje a pesar de los errores, a condición de que éstos no impidieran el flujo de información.

De acuerdo con Ellis (1985 en Long, 1988), los errores son evidencia de los estadios de aprendizaje en el desarrollo de una lengua meta, y es a través del análisis que hacemos de los errores que podemos darles el estatus de “guía” en el trabajo interno del proceso de aprendizaje (Ellis, 1985; en Long, 1988)”.



Siguiendo los estadios de desarrollo en el aprendizaje de una lengua meta, los errores siguen patrones de aparición y, por lo tanto, si se corrige la fuente del error se pueden corregir subsecuentes apariciones de éste.

De acuerdo con Corder (1981) bajo un análisis cuidadoso, los errores siguen normas que dan cuenta de la organización en el sistema de lenguaje y las reglas que el aprendiz está aplicando en el uso del mismo. Los errores son significativos, tanto para el profesor como para el alumno, ya que nos dan evidencia del progreso en la adquisición del idioma.

De este modo, el error puede ser utilizado como una herramienta didáctica que guíe el desarrollo de la competencia lingüística en el alumno. Para tal propósito es útil distinguir la fuente del error y localizarla dentro de los estadios de desarrollo, por lo que a continuación ahondamos en la definición de cada una de las fuentes del error y describimos los estadios de aprendizaje según Pienemann (1995).

**Tabla 1. Estadios de desarrollo en la adquisición de la gramática del inglés.**

Estadio	Sintaxis	Ejemplo	Morfología	Ejemplo
6	Cancelar la inversión	<i>I asked if I could come home</i> (pregunté si podía venir a casa)		
5	Auxiliar <i>do</i> en las preguntas = <i>Do</i> , después de las palabras interrogativas " <i>wh</i> "	<i>Why does she read?</i> (¿Por qué lee ella?)	Uso del morfema " <i>s</i> " para la tercera persona singular	<i>She drives a red car</i> (Ella conduce un carro rojo)
	Auxiliar en las preguntas = Preguntas con auxiliar diferente a <i>do</i> , después de las palabras pregunta " <i>wh</i> "	<i>Where do you go?</i> (¿A dónde vas?)	Adverbio terminado en <i>-ly</i>	<i>Ran slowly</i> (Corrió lentamente)
	Auxiliar <i>Do</i> negativo= En expresiones negativas donde el auxiliar <i>do</i> concuerda con el sujeto			

4	Inversiones en preguntas cortas "sí" o "no". Inversión del sujeto y el auxiliar.	<i>Have you seen her?</i> (La has visto)		
	Inversión copulativa = Inversión del verbo "to be" y sus respectivos pronombres.	<i>Is she at home? / Where is she?</i>		
3	Comienzo de la oración o <i>fronting</i> = Un adverbio, palabra pregunta "wh", frase sustantiva o un auxiliar que se coloca al principio de la frase.	<i>Today he stays here*</i> (Ella está aquí hoy) / <i>Where you go?*</i> (A dónde vas?) / <i>Cheese I like*</i> (Queso me gusta) / <i>Do she go home?*</i> (¿Ella va a casa)	Possessivo con "s" = el morfema "s" se coloca en el sustantivo poseedor del objeto.	<i>Pat's cat</i>
	Negativo + Verbo = Un negativo se coloca antes del verbo	<i>She doesn't ask</i> (ella no pregunta)	Concordancia de plural = El morfema de plural "s" se coloca en el sustantivo en una frase con un determinante de plural.	<i>Two cats</i> (dos gatos)
2	SVO = Formación de preguntas siguiendo la fórmula Sujeto+Verbo+Objeto	<i>You want coffee?</i> (¿quieres café?)	Pasados regulares "ed" = el morfema "ed" en el pasado se coloca en el verbo.	<i>She played a game</i> (Ella jugó un juego) / <i>My mother came to Australia</i> (Mi madre vino a Australia)
	SVO = El orden de las palabras con la forma: Sujeto+ Verbo+Objeto, como complemento de la oración	<i>I want coffee</i> (Quiero café)	Plural "s" - El morfema de plural "s", es colocado en el sustantivo.	<i>The flowers are nice.</i> (Las flores son bonitas)
1	Palabras sueltas y fórmulas	<i>Hello!</i> (¡Hola!) / <i>How are you?</i> (¿Cómo estás?)		

Fuente: Piennemann, 1995. Traducido por Anabel González García, 2018

## **ii.xi Teoría de la procesabilidad**

A fin de corregir los errores, no siempre es suficiente con proveer una retroalimentación correctiva tan pronto éstos ocurran, puesto que algunas veces la provisión de esta corrección afecta negativamente la fluidez en la producción del alumno y en algunos otros casos, el alumno no está preparado para comprender su error a pesar de que reciba una corrección.

Un aspecto que es preciso resaltar, es la importancia de la preparación de los profesores de idiomas en cuanto a los objetivos de aprendizaje particulares y las etapas de desarrollo lingüístico de los alumnos, con el fin de echar mano de la mejor estrategia de corrección según el nivel de dominio de los alumnos. Para este fin, puede consultarse la tabla propuesta por Pienneman (1984) y adicionalmente el Marco Común de Referencia Europeo, e incluso el Marco Común Latinoamericano que aún se encuentra en propuesta.

La teoría de la procesabilidad provee un amplio contexto teórico para hipotetizar lo que se puede enseñar o como lo llamó Pienemann, la “enseñabilidad (1984)”. Esta teoría predice que “[...] las etapas de adquisición del lenguaje no pueden saltarse ni con instrucción formal ni con instrucción informal y que la instrucción sólo es benéfica cuando se dirige a las estructuras del siguiente nivel en la secuencia de desarrollo (Pienemann, 2007)”. Es decir, de acuerdo a su proposición de seis etapas de desarrollo en la adquisición de una lengua, un individuo que se encuentra en la etapa 2 no podría dominar elementos de la etapa 4 sin haber primero dominado los elementos de la etapa 3, puesto que significan un procesamiento más complejo que demanda mayores recursos cognitivos que no están disponibles en ese momento.

Esta propuesta está en concordancia con la hipótesis “input +1” de Krashen, en la que se refiere al nivel de dificultad óptimo de una tarea. De acuerdo con el autor, las actividades

que les presentamos a nuestros alumnos deben ser retadoras, es decir, que requieran las habilidades conocidas hasta el momento en el alumno y “un poco más”, representado por el “+1” (Krashen, 1981). Sin embargo, la dificultad no debe ser de un grado inalcanzable por el alumno, que sólo le cause frustración, por haber alterado el orden de estas etapas de desarrollo lingüístico.

Krashen propone que podemos avanzar de nuestro nivel actual al siguiente nivel si obedecemos al orden natural, entendido como “una estructura un poco más lejana a la actual también representada como input +1 (Krashen, 1981)”.

Otra de las razones que imposibilitan el tránsito de una etapa dada en la propuesta de Pienemann, a otra que no sea la consecutiva, son los procesos que subyacen a una estructura. Una estructura dada incluye a todos los elementos de la etapa anterior y se requieren para el procesamiento en la etapa actual. Por lo tanto, el aprendiz simplemente no estará equipado para producir una estructura que no logró procesar (asimilar).

Estos son los fundamentos de la Teoría de la Procesabilidad, lo que se puede procesar/asimilar, de la cual la Teoría de la Enseñabilidad, lo que se puede enseñar, es un subconjunto. En pocas palabras, no podemos enseñar elementos muy distantes a la capacidad actual de los alumnos. Sólo podemos estar seguros que el alumno será capaz de alcanzar los objetivos del estadio consecutivo.

En la Teoría de la Procesabilidad, Pienemann (2007), propone que los aprendices del idioma inglés pasan por seis estadios de procesamiento, antes de que el desarrollo sea completo. Los estadios fueron conceptualizados en trabajos previos en proceso combinado con principios de Gramática léxico-funcional como se enumera a continuación: 1) Acceso al Lema; 2) El proceso de categoría; 3) El procedimiento de la frase “Phrasal”; 4) el procedimiento de la s’; y 5) El proceso de la cláusula subordinada (Doman, 2012).

Desde este punto de vista, es posible influir en el desarrollo secuencial de un alumno a través de la instrucción, siempre y cuando sea ordenada atendiendo al nivel de desarrollo en que se encuentre el alumno.

Esta visión coincide con la conceptualización Piagetiana de etapa de desarrollo identificada por los errores que comete el individuo. Sin embargo, estas etapas de procesabilidad propuestas por Pienemann no están asociadas a la edad, pueden comenzar en cualquier momento de la vida en que el individuo comience a aprender el idioma inglés. Cualquiera que sea el caso, el autor señala que el orden se mantiene inalterable, lo cual tiene sentido si tomamos en cuenta que las primeras etapas de aprendizaje lingüístico exigen menos recursos cognitivos para el procesamiento de las estructuras y la exigencia se plantea de manera creciente entre una etapa y otra. Además de ser evidente que lo primordial sería el entendimiento del mensaje y posteriormente la afinación en la estructura gramatical.

Vigotsky coincide con esta perspectiva al asegurar que:

Durante un tiempo nuestras escuelas favorecieron el sistema ‘complejo’ de la instrucción, que se pensaba estaba adaptado a los modos de pensamiento del niño. Al ofrecerle problemas que podría manejar sin ayuda, este método dejó de utilizar la zona de desarrollo próximo y de conducir al niño hacia lo que todavía no podía hacer. La instrucción estaba más orientada hacia la debilidad del niño que hacia su fortalecimiento, y de este modo los instaba a continuar en la etapa preescolar de desarrollo. Para cada materia de instrucción existe un período en que su influencia es más fructífera, pues el niño se encuentra en un período de receptividad mayor. Éste ha sido denominado por Montessori y otros educadores el periodo sensitivo. El término se ha utilizado también en biología, para las etapas del desarrollo ontogenético, en que el organismo se encuentra particularmente predispuesto a influencias de determinados tipos. Durante este período una influencia que suceda antes o después, tendría muy poco efecto en el curso del desarrollo (Vigotsky, 1995).

A este respecto Gass (2013), señala que la información circundante (*input*), activa la estructura innata que Chomsky llamó Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, pero sólo un

tipo muy particular de *input* alterará la gramática del aprendiz y este *input* es el que pueda procesar y por lo tanto asimilar; lo propuesto por Krashen como “input+1”. Dado que Krashen no es específico en cuanto a qué se refiere con input +1, Susan Gass (2013), sugiere que este “1” se refiere a la información de la nueva etapa, presentada en términos contextualizados con claves no lingüísticas como dibujos, gestos, etc. para apoyar el procesamiento de estas nuevas estructuras.

Como conclusión podemos decir que lo más fructífero que podríamos ofrecerle a nuestros alumnos es apoyarlos en la realización de actividades que aún no dominen (etapa consecutiva) y que representen un reto pero no que lleguen a ser inalcanzables, puesto que posiblemente más que la corrección de sus errores promoveríamos la desmotivación y el abandono del aprendizaje del idioma.

## **ii.xii Fuentes y tipos de error**

Resulta importante conocer y anticipar el tipo de errores esperados de los alumnos, lo cual nos ayudará a tomar mejores decisiones en el proceso pedagógico y planeación curricular que responda a las necesidades particulares de la población que atendemos. En otras palabras, los errores de los alumnos pueden servir de guía curricular dinámica, que se ajuste progresivamente a las necesidades del alumno.

Aunque la interferencia de la lengua materna se pensó inicialmente como la única fuente de errores; gracias al cuerpo de investigación subsecuente, ahora sabemos que existen múltiples fuentes del error y en las siguientes líneas describimos las principales.

Al intentar identificar las causas del error en el aprendizaje de una lengua extranjera, Richards (1971), sugiere que existen 3 tipos de errores:

- Errores intralinguales: Que se deben a las dificultades de la lengua que se aprende o por sobre-generalización de las reglas o ignorancia de las restricciones a la regla.

*Dificultades inherentes a la lengua meta.* Las dificultades que plantea la lengua meta pueden ser terreno fértil para que los aprendices cometan errores. Las dificultades podrían originarse en las irregularidades del idioma en cualquier dominio del sistema lingüístico: lexical, pragmático, sintáctico y fonético.

*Sobre-generalización.* Para Richards, la sobre-generalización es uno de los factores que más contribuyen a la comisión de errores y señala que la sobre-generalización “cubre instancias en las que los aprendices crean estructuras erróneas con base en su experiencia con otras estructuras de la lengua meta (1974, p.174)”.

*Abuso.* A veces el estudiante se vuelve dependiente de ciertas formas gramaticales que conoce y reduce su repertorio lingüístico a estas formas que le parecen útiles, sin embargo, estas formas pueden no ser adecuadas en todos los contextos.

- Errores de desarrollo. Falsa concepción de hipótesis por su experiencia limitada con el lenguaje meta.

*Exposición insuficiente a la lengua meta.* La exposición a la lengua incrementa las posibilidades de mejorar tanto las habilidades receptivas como productivas del idioma, ya que al observar el lenguaje en acción, es capaz de asimilar tanto el léxico como los aspectos sintácticos, pragmáticos y fonéticos del idioma.

Tanto la exposición a la lengua meta como la posibilidad de utilizar el idioma contribuyen a la mejora en el desarrollo lingüístico. Por lo tanto la privación resultaría en detrimento de las habilidades tanto receptivas (lectura y escucha) como productivas (habla y escritura).

La hipótesis de frecuencia-retardo apoya esta visión asegurando que la lentitud y el titubeo son característicos en los bilingües puesto que han utilizado ambos idiomas con menor frecuencia que un monolingüe, por lo que no es de extrañar que los alumnos de una lengua extranjera tomen más tiempo en armar las expresiones que requieren o que duden de la precisión de las oraciones, por lo que no deberían ser considerado como un error grave los deslices lingüísticos o lapsos. En consonancia con los efectos de la exposición al idioma o la falta de ésta, el documental “*Why do we talk?*” producido por la BBC, menciona que los bebés, incluso menores a un año, son capaces de registrar la frecuencia en la aparición de las palabras y sus combinaciones típicas con otras palabras. Por lo que es evidente que la falta de exposición al idioma priva al aprendiz del léxico necesario y su colocación esperada, por lo tanto, un alumno que aprende la lengua en un contexto donde la lengua que aprende no se usa regularmente, se espera que cometa errores de todo tipo. Es el caso de nuestros alumnos mexicanos que aprenden el inglés como lengua extranjera y no como segunda lengua.

Otro ejemplo de errores en el desarrollo podría ser la *fossilización*, que se refiere a que en algunas etapas de desarrollo lingüístico los alumnos parece que se han detenido en el aprendizaje para cierta estructura particular; se distingue por la comisión de errores recurrentes de cierto tipo en cualquier rubro:



gramática, sintáctica, pragmática o pronunciación. En otras palabras, la fosilización es un error persistente en el discurso del alumno a pesar del progreso en otras áreas.

Brown aclara que la fosilización se refiere a los errores que permanecen aun cuando el alumno ya ha alcanzado un dominio avanzado de la lengua, “uso regular de formas incorrectas (2002)”. No obstante, estudios recientes argumentan que la fosilización es sólo un efecto transitorio de la falta de exposición a la lengua meta, por lo tanto no debería considerarse algo irremediable, por lo que nuestros alumnos de nivel avanzado pueden seguir aprendiendo y aún más, corrigiendo errores en cualquier etapa de aprendizaje.

- Errores por interlenguaje. Transferencia del sistema de la primera lengua que puede facilitar o entorpecer la adquisición de la lengua meta.

Wilkins (1974) señala que el individuo no es una “tabula-rasa”; al momento de aprender una lengua extranjera, el alumno trata de transferir elementos y reglas de la lengua materna a la lengua meta.

De esta forma tendríamos dos tipos de transferencia: “positiva” y “negativa”. Nos referimos a transferencia positiva cuando los dos idiomas son similares en léxico o estructura sintáctica y por ende la primera lengua facilita la adquisición de la segunda lengua, por el contrario, cuando la transferencia se realiza aun cuando las estructuras son diferentes, entonces en lugar de facilitación encontramos interferencia o “transferencia negativa”, que se refleja en el interlenguaje (Richards, 1971).

Actualmente los patrones de la lengua materna son considerados como una fuente de error, pero no la única ni la más importante. De hecho en los años 60

una corriente llamada Análisis del Error, que volvió a examinar los errores producidos por la interferencia de la lengua madre con la lengua extranjera y sus resultados, fueron controversiales.

La lengua materna, por el mecanismo de generalización, es una de las fuentes del error en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo no deberíamos descartar la lengua materna por completo de la enseñanza de una lengua extranjera, puesto que nos aporta un marco de referencia y de anclaje para nuevos elementos.

Otra de las clasificaciones de los errores en la producción lingüística divide a éstos en dos grandes categorías: por un lado los errores de competencia, o en inglés “error”, que se refiere a las desviaciones a la norma que ocurren sistemáticamente, siempre que el alumno la aplica porque no ha asimilado la norma o tiene una idea equivocada de cómo funciona, por lo que el mismo error ocurre de manera recurrente. Por otro, los errores de actuación, en inglés “mistakes”, se refieren a la comisión de faltas que no son sistemáticas, y se dan por descuido, falta de atención o estados emocionales particulares en ese momento; sin embargo, el alumno es capaz de identificar su error y corregirse sin ayuda (Gass, 2013).

Cuando un estudiante de segunda lengua se encuentra en el proceso de aprendizaje, desarrolla un sistema de lenguaje, formado por un conjunto de hipótesis de las reglas que gobiernan a la lengua extranjera, algunas de esas reglas no son acertadas y por lo tanto comete errores, tal como en la lengua materna.

Algunos de estos errores se pueden considerar lapsus o “resbalones” que se dan debido a razones físicas o psicológicas del momento, es decir, no son sistemáticos (Corder, 1981), algunos otros, por el contrario, ocurren regularmente y representan un malentendido, por parte del alumno, del sistema lingüístico de la lengua meta.

George (1972) concuerda con que en el lenguaje consolidado de un nativo hablante, los errores pueden ser llamados “incidentes de la lengua”, los cuales podrían ocurrir por descuido. Mientras que los errores cometidos por los aprendientes de una lengua extranjera pueden ser definidos como “formas no deseadas”, y al adquirir el lenguaje los niños cometerían errores a los que él llama “formas transitorias”, según las cuales, los infantes, a partir de la exposición a su lengua materna deducen reglas y a partir de éstas asimilan otras nuevas y nuevos elementos y los acomodan paulatinamente en el esquema lingüístico pre-existente.

Los lapsus son llamados por Chomsky “errores de actuación” y pueden ser corregidos por el mismo hablante, mientras que a los errores que son sistemáticos los llama “errores de competencia”, en los que el alumno no es capaz de comprender el error y por lo tanto no podrá corregirlo por sí mismo, además muy probablemente seguirá cometiendo el mismo tipo de errores.

La competencia lingüística es “el conocimiento del hablante-receptor de su propia lengua”, mientras la actuación lingüística es “el uso del lenguaje en situaciones concretas (Chomsky, 1965)”. En otras palabras, el hablante nativo tiene un conocimiento de su sistema de lenguaje y potencialmente tiene la habilidad de expresar y comprender cualquier idea en su lengua o, en su defecto, solicitar aclaraciones y negociar el significado, a esto se refiere la competencia lingüística. Por ejemplo, un hablante nativo puede describir cualquier situación que se presente en su realidad concreta o abstracta con el sólo uso de su idioma.

Sin embargo, el hablante solamente despliega su habilidad según los requerimientos del contexto, por lo tanto la actuación lingüística está limitada por el uso que el hablante demuestra según la situación lo amerite; es decir; el hablante no dirá todas las palabras que

conoce, sólo aquellas que necesite en determinada situación, a eso se refiere la “actuación lingüística”.

El ambiente artificial de un salón de clases es un contexto restringido donde la práctica de una lengua extranjera a veces significa una serie de ejercicios controlados, con pocas oportunidades de utilizar el lenguaje de forma interactiva o con propósitos de comunicación auténticos.

Es decir, las posibilidades de poner en práctica la actuación lingüística son limitadas, por lo que se recomienda promover oportunidades, no sólo para que los alumnos expandan su potencial lingüístico a través de la teoría, sino también para que los alumnos tengan la posibilidad de experimentar intercambios comunicativos auténticos y contextualizados dentro del salón de clases.

### **ii.xiii Interlenguaje**

Ya hemos mencionado al interlenguaje como una fuente de error, pero vale la pena ahondar en este punto que aún se mantiene en desarrollo.

Al lenguaje escrito o hablado que surge del conjunto de supuestos que tiene un estudiante con respecto a la lengua que está aprendiendo le llamamos interlenguaje, un paso transitorio entre su primera y su segunda lengua. Debido a la cantidad de errores sintácticos, semánticos, gramaticales y/o fonéticos, no es propiamente la lengua meta pero tampoco es la lengua materna, es un punto intermedio y temporal.

A este sistema de la lengua meta que el estudiante va construyendo al aprender una lengua extranjera podríamos concebirlo como una analogía al esquema de pensamiento, según la definición de Piaget. En ese esquema existen supuestos que el alumno ha construido

conscientemente con respecto a su propia lengua, y también hay información que ha asimilado inconscientemente por la exposición a la lengua escrita o hablada.

A partir de este esquema conocido de su lengua materna, el alumno desarrolla un nuevo esquema que va afinando a través de los procesos de asimilación y acomodación.

En ese conjunto de supuestos y reglas que el estudiante utiliza hay algunas que no son correctas por razones gramaticales, sintácticas, fonéticas o pragmáticas. El alumno ha asumido como correcta una regla que continua aplicando, lo que provoca que cometa errores de manera sistemática, es decir, comete el mismo tipo de error siempre que requiere aplicar esa norma.

Según Schachter, “La transferencia lingüística y los errores del aprendiz pueden ser vistos como estrategia y efectos secundarios del activo proceso mental más que una colección de elementos que pasan de un lenguaje a otro (1983, citado por Liu, X., 2015)”. En otras palabras, estos errores son resultado de un proceso creativo y no una copia al carbón de su lengua materna, además de ser sistemáticos y no debidos al azar.

Por lo tanto, existe gran posibilidad de corregir estos errores de manera explícita, es decir, llamando su atención sobre la producción errónea y haciéndole saber la regla que gobierna esa instancia. También se puede corregir el error de manera implícita, por exposición al uso correcto de la lengua que creará un conflicto cognitivo al comparar su antigua suposición versus la información que está recibiendo.

No obstante, debemos insistir que la provisión de una retroalimentación correctiva no es la única estrategia para promover la corrección en la producción de los alumnos. Como lo señalamos con anterioridad, al mantener un contacto constante con la lengua meta, el alumno tendrá oportunidad de probar hipótesis, a través de la comparación de las suposiciones y creencias propias de cómo funciona el idioma y con el material escrito o auditivo al que tenga

acceso, de esta forma podrá confirmar o rechazar las hipótesis que había formado previamente.

En ese interlenguaje encontraremos errores que reflejen la estructura del sistema actual en el que el alumno basa su producción oral-escrita. Si analizamos los errores comunes en su discurso nos daremos cuenta que están basados sistemáticamente en las reglas que el alumno ha internalizado. Por lo tanto, si logramos incidir en el sistema lingüístico –es decir, si corregimos la regla errónea que está provocando el error–, podríamos no sólo reparar un error en particular sino prevenir la aparición de futuros errores que estén basados en la misma directriz.

De hecho, una postura interesante es la de Gass y Selinker (1992), que plantean la compatibilidad entre la posibilidad de que los alumnos que aprenden una lengua extranjera, sean influenciados por dos procesos distintos pero interrelacionados. Por una parte, la utilización de su lengua materna como medio para contrastar hipótesis y llenar vacíos de la lengua que aprenden, que es la visión que sostenía Lado (1957). Por otra parte, un proceso adicional que puede estar en funcionamiento durante el aprendizaje de una segunda lengua y que es la construcción de un cuerpo de hipótesis independiente de la lengua materna, formado con base en la información disponible de la segunda lengua, planteamiento sostenido por Krashen, Dulay y Burt (Como lo cita Liu, X., 2015).

Para nosotros, este planteamiento puede comprenderse mejor si utilizamos la analogía del interlenguaje como esquema dinámico de pensamiento que va desarrollándose y haciéndose más específico, precisamente por la interacción entre la lengua materna (lo ya sabido) y la lengua meta (la información a incorporar) que gracias a la retroalimentación que se recibe del medio (*input*), de forma auditiva o escrita, el esquema de la lengua meta se va convirtiendo en una herramienta más compleja y eficiente.

## **ii. xiv El error en la producción escrita de una lengua extranjera**

De principios del S. XX hasta la década de los 80, la escritura en L2 (segunda lengua) se centró en la manipulación de las formas gramaticales y la utilización del vocabulario nuevo a través de la formación de hábitos por la influencia de la psicología conductista, impulsada por Skinner y Pavlov. El énfasis estaba puesto en la gramática y la búsqueda de la corrección a través de la repetición y las técnicas de condicionamiento.

Ejemplos de este enfoque, son los métodos de Traducción Gramatical y el método Audiolingual, este último privilegia la repetición de frases hechas, la memorización de fórmulas lingüísticas y, de esta manera, evita la construcción de oraciones que estén fuera del diálogo memorizado, dando preferencia a las estructuras pre-construidas.

Metodologías como las mencionadas hace un momento, están inspiradas en la enseñanza del latín en el imperio romano, utilizado como Lingua franca y donde el enfoque principal era en la gramática del idioma. “La enseñanza de la gramática de la lengua latina, tuvo tal impacto que se constituyó en un paradigma para la enseñanza de otras lenguas aunque no fueran lenguas romances, como aconteció con el inglés, por ejemplo (Miranda, 2000)”. La crítica más fuerte a la enseñanza de lenguas basadas en un método de traducción como lo fue en la enseñanza del latín, es que se está enseñando una lengua viva, como se enseña una lengua muerta, es decir, centrándose en la corrección gramática de manera tradicional.

El giro más radical surge con el conductismo americano cuando los objetivos de aprendizaje se enfocaron en la eficacia comunicativa. A partir de ese momento se privilegió el contacto directo con nativo-hablantes y situaciones de intercambio real.

Sin embargo, de acuerdo con Bronckart, esta metodología moderna se caracterizó por su silencio metalingüístico y su preocupación por escapar a los problemas normativos y a la lengua escrita (Bronckart, 1985).

En concordancia con Bronckart, los resultados de metodologías dirigidas a la comunicación oral como el enfoque audiolingual, fueron: una mejora en la lengua hablada pero circunscrita en los niveles iniciales de adquisición de automatismos básicos del lenguaje, es decir: útil sólo para una competencia lingüística básica. Tanto en producción como en comprensión, su fracaso en los enunciados largos (más complejos) es evidente, con este método es difícil superar el umbral de los diálogos cotidianos sin el apoyo de un modelo potente, sin el apoyo de una gramática (Bronckart, 1985).

En contraste con los años 80, el interés se centró en el alumno como autor de su propia producción lingüística (oral o escrita), por lo que se puso de relieve el proceso de construcción del texto y el énfasis se colocó en el desarrollo de ideas, el contexto y el trabajo colaborativo de discusión como acciones previas a la elaboración del texto, utilizando estrategias como lluvia de ideas o el debate. Se planteaba que el interés en el estudiante y su estado mental contribuirían al desarrollo del texto. Por lo anterior, la relevancia en la creación de textos no era en sí la corrección gramatical sino el proceso creativo en sí.

A finales de los años 80 surge una vuelta a la necesidad de corrección de los textos, pero con miras a la socialización del conocimiento, en otras palabras, la publicación de obras o presentaciones orales en una segunda lengua. Es en este momento donde se hace una distinción entre la enseñanza para nativo y no nativo hablantes. Además de que se privilegia el monitoreo del discurso propio, es decir, el análisis que puedo hacer de lo que estoy diciendo o escribiendo y la autocorrección.

Finalmente, en los años 90 y 2000 resurge la controversia en la necesidad de la corrección de la producción de los estudiantes. Uno de los investigadores más representativos en contra de la corrección fue Truscott (2007) quien apoyado en estudios de Krashen –años 60-, señala que la corrección no solo es innecesaria sino detrimental para el desarrollo de



habilidades lingüísticas en el aprendiz, puesto que consume recursos cognitivos y emocionales que deberían ser destinados a cuestiones más provechosas como el formato del texto o la calidad del contenido.

Además, otros estudiosos como Burnett (2016), señalan que el papel de la corrección no es primordial para la tarea del docente de lenguas extranjeras, puesto que siguiendo el desarrollo natural del aprendizaje de una lengua los errores desaparecerán mientras la exposición a la lengua meta sea continua y en tanto se brinde la oportunidad y el contexto propicio para que el alumno produzca y domine la lengua meta en sus cuatro habilidades: lectura, escritura, escucha y habla.

Por el contrario, autores como Ferris (2001), sostienen que la corrección es indispensable para asegurar la apropiada adquisición de una lengua, así como para fines académicos y culturales.

De lo anterior podemos deducir que la utilización de una gramática implícita en la práctica favorece la habilidad expresiva hablada, pero no la escrita, además de que está limitada a niveles de adquisición básicos, puesto que en los niveles avanzados, se requiere la ayuda de claves metalingüísticas (reglas gramaticales) que soporten la construcción de ideas complejas y guíen la corrección en la escritura.

Bronckart (1985), señala que “hace falta claridad didáctica en auxilio de las ciencias del lenguaje” y afirma que “la teoría de la lengua en uso no se ha hecho aún, ni en particular la teoría del uso de la lengua en clase (Bronckart, 1985)”. Por lo que encontramos terreno fértil en la educación y en particular en la enseñanza de la lengua, para poder hacer aportes que contribuyan al desarrollo de dicha teoría del uso del lenguaje a partir de estas precisiones teóricas.

Si bien es cierto que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se asemeja a la adquisición de nuestra primera lengua, hay una gran variedad de factores que afectan a ambos aprendizajes. En el caso de la población adulta, por decir lo más obvio, la edad, la plasticidad cerebral, la motivación y la exposición al idioma difieren significativamente en comparación con los niños.

Sin embargo, todos los humanos estamos equipados con genes que nos predisponen a la adquisición de un lenguaje y nos permiten establecer lazos verbales con los miembros de nuestras comunidades en favor de la supervivencia. Siendo el lenguaje un instinto, la habilidad para asimilarlo y adquirirlo además de usarlo, se pone en marcha debido a la exposición al contexto donde se utiliza este idioma.

No obstante, nuestro Dispositivo de Adquisición del Lenguaje declina en su funcionamiento con el tiempo. A este restrictivo umbral E. Lenneberg (1967), le llamó Periodo Crítico, que limita la adquisición de una lengua con dominio nativo a la adquisición de esta lengua antes de la pubertad, aunque algunos científicos opinan que es incluso antes, alrededor de los 7 años de edad que el oído y las estructuras de producción fonológica consolidan su especialización en los sonidos de la primera lengua, y los hábitos motores del sistema fonador se hacen más intrincados, dificultando la adquisición de sonidos distintos a los de su propia lengua.

Si bien es cierto que el aprendizaje de la lengua en los niños ordinariamente se considera más eficiente, hay rubros donde el niño aventaja significativamente al adulto y otros donde el adulto lo supera. De hecho la creencia común que asegura que el aprendizaje de una lengua en los niños es más efectivo y más probable que en los adultos es cuestionable, puesto que si bien es cierto que los niños pueden aprender más rápidamente que un adulto, el rango de olvido en los niños, es alto.

Por su parte, los adultos pueden desplegar el complejo cúmulo de habilidades superiores que ya han sido consolidadas, tales como el pensamiento crítico, la memorización a corto, mediano y largo plazo sumadas a la experiencia de vida, lo cual provee contexto a la información que se recibe y se va integrando a los esquemas que ya han sido creados en su L1 (lengua materna).

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera en la infancia, existe una ventaja en cuanto a la producción de sonidos que ciertamente declina al alcanzarse la pubertad. Dada la anterior comparación, podríamos concluir que existen pros y contras con respecto a la edad de adquisición de un lenguaje. Mientras los niños resultarán mejores productores de sonidos, los adultos tendrán a la mano la experiencia y el bagaje cultural de su lengua 1.

Por lo tanto, para los estudiantes adultos de una segunda lengua, los objetivos de aprendizaje deben adecuarse a las posibilidades reales y, por ende, ser distintos y específicamente diseñados partiendo de las particularidades de esta población, puesto que las expectativas de dominio de la lengua probablemente no sean las de un nativo-hablante sino las de un usuario funcional del idioma, donde a pesar de existir errores en la producción del idioma, la comunicación pueda darse de manera inteligible entre el emisor y el receptor.

## **ii.xv Corrección de errores**

Para la presente investigación definiremos dos tipos de retroalimentación correctiva de la siguiente manera: “*Corrección explícita*”, entendida como el señalamiento gramatical del error, a través de símbolos pre-convenidos que harán referencia al lugar y el tipo de error, por ejemplo: tiempo verbal; orden de las palabras; preposición incorrecta.

Por otra parte, definimos la *corrección implícita*, como la reformulación del elemento o fragmento considerado incorrecto, sólo remplazándolo con la expresión sugerida por el profesor, sin la ayuda de elementos metalingüísticos (claves gramaticales).

Uno de los propósitos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras para adultos, es la *inteligibilidad*, que asegura la transmisión del mensaje del emisor al receptor, sin importar que el mensaje pueda contener errores menores, es decir, que no impidan la comprensión por parte del escucha o lector.

Por lo tanto, no todos los errores cometidos por el estudiante merecen la pena de ser corregidos in situ, de hecho la sobre-corrección restaría fluidez a la producción tanto oral como escrita del estudiante.

“Existe un ‘peligro’ potencial derivado de la sobrecorrección, que es la pérdida de motivación [...] y de fluidez (Akhter, 2007)”, lo que es conocido en psicología dentro del condicionamiento operante como “castigo positivo”, un estímulo desagradable que es subsecuente con la conducta (hablar o escribir en inglés, en este caso), que disminuiría la probabilidad de la aparición de la conducta que se penalizó, en este caso, la toma de riesgo en la producción lingüística escrita u oral.

Richards (1971) también señala que, a menos que el alumno note sus propios errores, es improbable que se corrijan a pesar de la provisión de cualquier tipo de corrección externa. Por lo que cuando el profesor nota un error, puede decidir trabajar con ese error o dejarlo pasar para no ir en detrimento de la fluidez. Si decide proveer al alumno con una retroalimentación correctiva, tendrá que centrarse en el análisis de las estructuras erróneas, las reglas implicadas y de preferencia trabajar un tipo de error por sesión para facilitar el análisis y la asimilación de la corrección.

En búsqueda de abarcar diferentes perspectivas de la retroalimentación correctiva y sus pros y contras, encontramos también los que buscan afinar la propuesta llevándola al estudio de caso. Por lo que recurrimos a teóricos como Harmer para dilucidar las particularidades que podrían resultar interesantes para la presente investigación.

De acuerdo con Harmer (1998), la corrección ayuda a los estudiantes a clarificar su entendimiento del significado y la construcción del lenguaje, por lo que los educadores deberían interesarse en cómo un tipo de retroalimentación correctiva puede ser apropiada para un alumno pero no para otro, tomando en cuenta su experiencia con la lengua meta, conocimiento previo de reglas gramaticales, momento, estilo de aprendizaje e incluso su personalidad.

Un alumno introvertido probablemente no reciba de igual manera una corrección pública como un alumno extrovertido, así mismo, una corrección dada utilizando una jerga técnica del idioma probablemente no sea propiamente asimilada por un alumno principiante que no ha tenido mayor exposición a tales términos, como lo aprovecharía un alumno de niveles más avanzados.

Desde esta perspectiva humanística de la enseñanza de idiomas, Harmer también sugiere que es importante reconocer el esfuerzo y el avance que tiene el alumno al momento de realizar la corrección, especialmente si ésta es hecha en público, así que la actitud positiva del profesor al brindar la retroalimentación afectará de manera positiva el desempeño del alumno y disminuirá las barreras emocionales o filtros afectivos a los que se refiere Krashen, posibilitando una asimilación de la corrección.

Otra de las sugerencias de Harmer (1998) es la auto corrección y la corrección por pares. A la primera nos referimos como la posibilidad de que el mismo alumno reconozca el error y pueda proponer una reparación del mismo, esta alternativa es más propicia cuando se

trata de errores de actuación, que son aquellos errores por descuido o por un estado anímico particular. En este caso bastará con que el alumno se haga consciente de lo que dijo para que él mismo pueda corregir su error.

La otra opción, en dado caso que la auto-corrección no haya sido suficiente, es la corrección por pares, que se refiere a la llamada de apoyo a los compañeros de clase para que puedan proponer una corrección a tal error. Esta técnica se apoya en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, y ayuda a disminuir los filtros afectivos, puesto que quien proporciona la corrección no es una figura de autoridad, por lo tanto la resistencia a aceptarla implicará menor inversión cognitiva y emocional, además apoya al profesor a visualizar si el error es cometido sólo por un alumno en particular o es característico de todos los alumnos en ese nivel.

Si ninguna de las dos alternativas anteriores ha funcionado, entonces el docente puede optar por una retroalimentación correctiva, ya sea explícita o implícita o a no corregir el error.

Como ya hemos mencionado antes, la retroalimentación correctiva explícita, recurrirá a la utilización de claves gramaticales explícitas, es decir, la mención expresa de las reglas utilizando metalenguaje o jerga técnica de la enseñanza de idiomas, tales como apelativos y funciones (e. gr. presente continuo, sustantivo, artículo, conjunción, preposición, inflexión etc.),

Mientras que la *retroalimentación correctiva implícita*, se refiere a la falta de claves gramaticales, remitiéndose a la reformulación de la expresión que se consideró errónea, dando una alternativa correcta para lo que el alumno quiere expresar.

De primera intención parece que una parte fundamental del trabajo del profesor es corregir los errores del alumno y que es mandatorio emitir una corrección cada vez que el alumno comete una falta o una violación a las reglas gramaticales, fonéticas, pragmáticas o

sintácticas. Sin embargo, es de resaltar que tanto las técnicas de corrección como la ausencia de corrección pueden formar parte del repertorio técnico del docente de idiomas que sustentan la asimilación de la corrección de errores.

La decisión de proporcionar una corrección al alumno o abstenerse de hacerlo puede estar basada en uno de los factores más importantes de la didáctica de la lengua, que es “saber cuál es el propósito de la actividad propuesta en clase (Pulverness A., Spratt M., Williams, M., 2011 p 209)”.

Por ejemplo, una de nuestras metas puede ser promover la fluidez, entonces a pesar de que existan errores en la producción oral o escrita, lo importante es que el alumno se sienta confiado y pueda expresar una idea sin titubeos. En este caso las técnicas de corrección tendrían que utilizarse de manera más espaciada, menos invasiva a pesar de la comisión y detección de errores, para no entorpecer la fluidez.

Mientras que otro propósito podría ser la precisión gramatical o la expresión sintáctica, fonética, pragmática correcta, en este caso el interés estaría centrado en que el alumno cometa la menor cantidad posible de errores, lo cual alentaría el constante monitoreo y autocorrección en el alumno, dando como resultado una producción oral o escrita más razonada, sí, pero más lenta con mayor número de pausas, titubeos y bloqueos, probablemente con menor número de errores.

Gower, Phillips & Walters (1995) también sostienen que la corrección depende del propósito de la tarea. Es decir, si el objetivo es promover la fluidez entonces la corrección será menos frecuente y más discreta. En cambio, si el propósito de la tarea es la corrección gramatical entonces los mecanismos de retroalimentación serán sistemáticos y con mayor presencia.

De ahí que los programas de enseñanza de lengua extranjera dediquen tiempo tanto a uno como a otro propósito, puesto que lo ideal es la promoción tanto de fluidez como de corrección. En mi experiencia la mejor alternativa, es la utilización discreta de las técnicas correctivas, por una parte la corrección por parte del profesor o de los compañeros de clase, para reducir la Zona de Desarrollo Próximo, compensando la falta de exposición por no vivir en un lugar donde el idioma sea utilizado cotidianamente por la comunidad de referencia. Y por otra parte la utilización de técnicas de retroalimentación correctiva de manera intermitente que no impidan la fluidez en el alumno, ya que el alumno se ha arriesgado a expresarse en una segunda lengua, no es necesario desanimarlo poniendo especial énfasis en los errores.

Para promover tanto la fluidez como la corrección podemos intercalar actividades de un tipo y de otro alternadamente durante la clase. Además, uno de los fines más evidentes de la enseñanza de la producción escrita en segundas lenguas es la posibilidad de establecer un diálogo inteligible con miembros de una comunidad lingüística diferente a la propia con variados propósitos como lo son el intercambio a nivel cultural, académico, político e incluso económico. Y para este fin no es necesario que la producción no contenga errores, puesto que el autor puede auxiliarse de la negociación con su interlocutor.

## **ii.xvi Inglés, el idioma de las ciencias**

Autores en México con perspectivas socioculturales de orientación sociolingüística como Enrique Hamel y Karen Englander, han indagado por un lado el papel del idioma español e inglés en las políticas de igualdad o desigualdad en el acceso y producción de publicaciones científicas (Hamel, como lo cita Englander, 2014); y por otro, las dificultades a las que se enfrentó un científico mexicano para ajustar su discurso en lengua materna y



obtener reconocimiento en las comunidades científicas de habla inglesa; en este último caso, a partir del análisis de los procesos de resistencia y negociación de los contenidos de sus artículos con los revisores y editores de revistas internacionales dominadas por el idioma inglés (Englander 2014).

El inglés es la lengua de la ciencia, pero no siempre fue así, antes lo fueron el sumerio, el griego, el árabe y el latín (Hamel, como lo cita Englander, 2014).

El inicio de la revolución de pensamiento que desembocó en la revolución del siglo XVIII es frecuentemente descrita como el momento en que Copérnico presentó sus ideas de la gravitación de la Tierra alrededor del sol en 1543 y lo hizo en latín. Comunicar los hallazgos es una tarea fundamental del investigador y esto se hacía en los años 1600 a través de la Real Sociedad de Transacciones Filosóficas de Londres, a través de la cual se publicaba extensivamente pero no exclusivamente en inglés (Kaplan 2001, p. 7, como lo cita Englander, 2014).

A principios del siglo XX, los idiomas francés, alemán, ruso e inglés se usaron para comunicación científica y lo común eran las conferencias multilingües. El alemán fue el lenguaje dominante a principios de los 20 en terrenos como la Medicina, la Biología o la Química (Hamel, como lo cita Englander, 2014).

Al término de la Primera Guerra Mundial el rol del alemán fue disminuyendo, por una parte porque fue prohibido en las conferencias internacionales (Ammon, 2001). La popularidad del inglés crecía en la misma proporción en que el alemán se perdía, y coincidió con la dominancia en el terreno de la investigación en Estados Unidos.

La influencia estadounidense en las ciencias creció por varias razones. La infraestructura educativa estadounidense se mantuvo intacta después de la Guerra, mientras la europea fue devastada. Un gran número de investigadores europeos, migraron a Estados

Unidos, y la guerra fría de los 40-50 motivó la vasta inversión en exploración científica (Ferguson, 2007).

Estos factores propiciaron que el inglés ganara lugar en los terrenos económico, político, científico y cultural internacional. Los lingüistas internacionales están de acuerdo con que el inglés no es inherentemente mejor para las ciencias de lo que lo fuera el latín, el alemán, el francés, el chino, (de Swaan 2001). Su predominancia, como podemos observar, se da por razones históricas y políticas particulares.

No hay otro idioma que sea usado tanto en foros científicos, publicaciones escritas, citas etc., como el inglés, aunque es interesante destacar que el chino está ganando terreno y algunos científicos plantean que será el idioma de las ciencias hacia finales de este siglo .

Mientras eso sucede, los educadores en lenguas extranjeras en México, en particular del inglés, tenemos por delante una ardua tarea que es la de encaminar a nuestros alumnos a ampliar sus expectativas de comunicación de resultados a través de la lingua franca actual, por lo que seguiremos investigando sobre los fenómenos que surgen dentro y alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras.

## **ii.xvii Comunicación intercultural**

En concordancia con la perspectiva de Larry Smith y Rafiqzad (Smith & Rafiqzad, 1979), el concepto de entendimiento es clave para comprender los procesos de comunicación entre culturas y entre naciones.

Para esclarecer las posibilidades de entendimiento a través del idioma inglés, es importante establecer tres conceptos que nos ayudarán a comprender mejor el aspecto de entendimiento. El primero es el de “Inglés del mundo (*World Englishes*)”, el segundo es “Inglés como Lingua Franca” y por último “Inglés Standard”

El concepto de “Inglés del mundo” podemos entenderlo, según Bolton (2004), de tres formas: la primera sería como un término genérico, que se refiere a todas las variantes del inglés que existen alrededor del mundo; otra forma de entender los “inglés del mundo” es como las versiones más recientes del inglés utilizadas en regiones como África, Asia y el Caribe, que también son a veces referidas como formas nativizadas o indigenizadas del inglés. Finalmente, el término puede también referirse al inglés como lengua extranjera, que se utiliza exclusivamente para comunicación internacional pero no nacional.

Por otra parte, la utilización del inglés para comunicación internacional se puede resumir en el término “Lingua Franca”, que se refiere al uso del idioma para comunicarse no necesariamente con nativo-hablantes de la lengua inglesa, sino de manera transcultural con hablantes de una lengua distinta a la propia y que puede provenir de una comunidad donde no se habla el inglés como lengua madre.

Por el contrario, el inglés standard puede entenderse como la forma “neutral” del idioma inglés, que muchas veces está representado por el inglés utilizado en por medios institucionalizados de comunicación, como los noticieros, y que erróneamente se clasifican como “libres de acento” o sin características particulares de una región. Sin embargo, insistimos en la imposibilidad de que un idioma sea neutro, puesto que como menciona Chaika, el lenguaje es un “espejo social”, que representa las creencias y supuestos de la comunidad que lo utiliza (Chaika, 2014).

El inglés como Lingua Franca se ha diferenciado del Inglés Standard hasta el punto que “algunos investigadores señalan que se ha vuelto una variedad del inglés aparte, puesto que tiene sus propias características fonológicas y sintácticas, que no se consideran un error a partir de la variante estándar (Birch, 2013, p. 11)”.

En particular para nuestros alumnos universitarios, este entendimiento que se da en el intercambio cultural a través de la Lingua Franca, se hace evidente en la tarea del investigador y del divulgador de ciencia.

Es a través de la habilidad escrita que un investigador puede dar a conocer su trabajo y transmitir conocimiento impactando a las grandes audiencias. De la misma forma, la labor académica exige la argumentación, discusión y la réplica a las críticas de los resultados de investigación utilizando como intermediarios a medios escritos tales como las revistas científicas internacionales o los medios electrónicos como el correo. A través de un medio escrito, los investigadores somos capaces de dar a conocer nuestro trabajo y así mismo acceder a información de primera mano para enriquecer nuestros trabajos.

En el rol de lector, formamos un juicio con respecto a la relevancia y seriedad del trabajo de investigación de otros autores. Por lo que una vez más es importante que la expresión escrita sea cuidadosa y libre de error en la medida de lo posible de manera que aseguremos la correcta transmisión del mensaje.

Además de las posibilidades de alcance en nuestras publicaciones, uno de los propósitos más usuales entre los estudiantes universitarios es el uso del inglés como Lingua Franca, que puede ser definida como el medio de intercambio lingüístico entre miembros de comunidades que hablan un idioma distinto. Lo que significa que si estamos enseñando a nuestros alumnos el uso del idioma para comunicación académica, debemos también asegurarnos que se sientan cómodos con el uso de éste y evitar la frustración en caso de rupturas en la comunicación, apoyados de estrategias de comunicación como lo es la negociación de significado de sus expresiones sobre todo con hablantes nativos.

Para tal fin, podemos enfocarnos en el desarrollo de la competencia discursiva, que se refiere a la habilidad para crear y procesar un discurso coherente. Nos referimos a un nivel

de análisis más allá de las oraciones y de las reglas gramaticales aisladas. Es decir, lo que importa más que las palabras en sí, son las ideas que se transmiten y la ideología que está implícita. Desde esta aproximación la gramática es funcional, es decir, se encuentra al servicio del discurso y los errores de actuación (*slips* o *mistakes*, en inglés) pasarían a segundo término.

De esta forma, en el diseño del material didáctico tanto para la promoción de la expresión escrita como hablada, debemos atender a la importancia de la “producción con relación a un contexto (Nassaji & Fotos, 2011, p.59)”, en lugar de enfocarnos en la producción de oraciones aisladas. Estos autores sugieren que antes de comenzar a producir un texto o un discurso, el alumno debe hacer un trabajo previo, que puede ser social y/o individual, tal como “lluvia de ideas”, primer escrito y escrito final, activación de esquemas relacionados al tema, frases típicas del género que se planea escribir, formato, posición del autor respecto al tema etc. Así, el estudiante producirá escritos o discursos de mayor calidad en cuanto a contenido y que guardará mayormente coherencia y consistencia.

#### **ii.xviii Habilidades productivas (comparación producción oral vs. escrita).**

Primeramente, el discurso oral y escrito son habilidades productivas que, a diferencia de las actividades receptoras como lo son la lectura y la escucha, exigen no solo decodificación de un mensaje recibido de forma pasiva sino la construcción activa o codificación de la información que se busca transmitir y la expresión de ideas propias, tomando en cuenta la audiencia potencial para el texto que se desea dar a conocer.

Las habilidades productivas como la escritura y el habla reflejan cómo se organiza el sistema del lenguaje con respecto a la lengua meta en nuestros alumnos y, por lo tanto,

podemos observar lo que el alumno ha asimilado a través de su producción lingüística escrita u oral.

## **ii.xix Habilidad escrita**

Para entrar en materia, es bueno mencionar que existen dos posturas en general con respecto a la concepción de la habilidad escrita. Por una parte se entiende a la lecto-escritura como un conjunto de habilidades neutras, y por otra, se les considera como una serie de habilidades que apoyan la construcción de identidad (Street, 1995).

Ambas posturas existen también en las políticas públicas de educación en el sistema mexicano. La lectura y la escritura vistas como prácticas sociales es uno de los cambios expresados en el discurso de las últimas reformas curriculares, sin embargo, en la realidad las condiciones para promover mejoras pedagógicas en el campo de las lenguas extranjeras aún no existen, de ahí que en algunos casos prevalezcan las prácticas educativas que conciben al lenguaje a través de actividades descontextualizadas, actividades centradas en la mera decodificación de símbolos con intenciones normativas, en pocas palabras: actividades desmembradoras del lenguaje.

Siguiendo el planteamiento de Brian Street (1995), los nuevos estudios sobre alfabetización (NLS, por sus siglas en inglés), se centran en las prácticas alfabetizadoras más allá del aprendizaje de reglas gramaticales y de habilidades para la escritura, lo que significa el reconocimiento de varios tipos de alfabetización, según los fines particulares, y por lo cual surge la pregunta que resuena en nuestro país con respecto a la postura del Estado y su concepción de alfabetización: “¿Qué alfabetización es dominante, cuál es marginalizada...? (Street, 1993)”; es decir, cuáles son las prácticas educativas y las políticas públicas que se privilegian.

Según afirman López-Bonilla y Pérez, “en el fondo, lo que está en juego es la relación entre el lenguaje y la educación; entre la institución escolar como agente alfabetizador y los estudiantes como sujetos alfabetizados (López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013)”; ¿A dónde queremos llevar a nuestros estudiantes con la alfabetización que les proveemos? Probablemente los profesores tengamos la mejor intención, sin embargo, no viene mal una reflexión sobre las concepciones que subyacen a tales políticas públicas con respecto a la alfabetización.

Autores como Gee (2015) fundamentan esta perspectiva desde la cual la concepción psicológica de “alfabetización” pasa de ser individual e interna a ser vista como un proceso interactivo donde median fuerzas socio-culturales e institucionales.

Podríamos esquematizar el tránsito de lo individual a lo colectivo en el proceso de la escritura de la siguiente manera: La visión psicológica e individual del proceso de escritura implicaría actividades a nivel cognitivo como la comprensión, codificación y decodificación, memoria, recuperación, inferencia, deducción etc. y la etapa colectiva siguiendo la postura de Street y Gee, que se refiere a las prácticas socio-culturales en las que se enrola el lector-escritor, que dan sentido y finalidad a la producción escrita como medio de comunicación donde “lo escrito en lo individual se transforma en público” por la participación del lector.

Además, la alfabetización y las prácticas literarias como la escritura están integradas por formas diversas del 1) uso del lenguaje; 2) interacción y actuación; 3) creencias, valores, conocimiento y 4) herramientas y tecnologías.

De acuerdo con Gee (2015):

La gente lee y escribe textos religiosos de forma distinta a cómo escribe un texto legal y también es diferente a cómo escribe un texto científico o textos de cultura popular [...] También, la gente puede leer el mismo

texto en formas diversas para propósitos distintos. Por ejemplo, pueden leer la Biblia desde la teología, la literatura, la historia o como una guía personal. Se puede leer un libro de comic por entretenimiento, como crítica cultural, mitología épica o como fan. La gente no sólo lee o escribe textos, hacen cosas con ellos, cosas que frecuentemente implican más que sólo leer y escribir.

Con el fin de promover la visión de la alfabetización como una actividad de corte social constructora de identidad, insistimos en la necesidad de llevar a cabo prácticas literarias basadas en el discurso más que en los elementos gramaticales aislados, puesto que de este modo el uso de las estructuras lingüísticas se vuelve significativo por la carga ideológica desde la cual los estudiantes pueden fijar su postura y forjar una identidad como escritores.

Así mismo, como docentes tenemos la oportunidad de presentar el lenguaje dentro de una cultura de referencia donde las expresiones tanto oral como escrita tienen sentido.

De acuerdo con Widdowson (como lo cita Nassaji & Fotos, 2011), los profesores de lenguas extranjeras debemos animar a nuestros estudiantes a considerar la pragmática de la lengua para crear textos coherentes y bien estructurados. En otras palabras, el enfoque discursivo para enseñar la gramática del idioma, resulta más efectivo que aislar frases o palabras según su función, por lo que centrarnos en la construcción y argumentación de las ideas es más productivo que quedarnos al nivel de las oraciones.

Widdowson también afirma que las partes del texto o discurso consisten en: a) La forma del discurso; b) La proposición de lo que quiere decirse; c) La fuerza ilocucionaria (pragmática) y d) Los actos del habla.

Y de acuerdo con Bachman y otros autores, la *competencia discursiva* puede ser entendida como la habilidad para procesar y crear un discurso coherente y la evidencia de la necesidad de proceder a un nivel más allá de los elementos de la oración hacia el análisis de



unidades discursivas que den sentido y contexto a las ideas. Este enfoque trata a la gramática de manera funcional (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980, p.50).

A partir del enfoque en el discurso, las construcciones gramaticales son pragmáticas y relacionadas con el contexto, por lo que conviene que los alumnos entiendan y apliquen las reglas gramaticales necesarias a nivel discursivo. Sin embargo, no será el propósito primordial la enseñanza de reglas gramaticales aisladas, el fin será la consistencia del discurso y su secuencia coherente, es decir, que una idea esté ligada con otra de manera secuencial, de forma que la conclusión esté apoyada por las proposiciones antecedentes.

Desde esta perspectiva, el rol del material didáctico debe ser la clarificación de las relaciones entre estructura gramatical y significado dentro de un contexto discursivo que soporte el desarrollo de la identidad aural de nuestros alumnos con el fin de facilitar el intercambio de ideas en una segunda lengua como lo es el inglés.

Por lo anterior, en la etapa experimental de la presente tesis se ha elegido, como unidad de análisis, un texto elaborado por los alumnos, previendo un contexto como lo es la perspectiva del mercado laboral, alrededor del cual los alumnos desplegarán sus habilidades de escritura en la segunda lengua, donde posiblemente se manifestarán instancias que podríamos considerar erróneas y que servirán para fines de registro documental y material de análisis lingüístico.

## **ii.xx Adquisición de la habilidad escrita**

Para explicar los procesos de adquisición de la escritura en la escuela, y reconociendo que es más que un mero aprendizaje escolar y su impacto ocurre a largo plazo en la vida del individuo, nos remitimos a uno de los trabajos de Ferreiro (2002 & 1997), donde propone que cuando la escritura es concebida como un código de transcripción, su aprendizaje se

entiende como la adquisición de una técnica; en cambio, si la escritura se concibe como un sistema de representación (del pensamiento), su aprendizaje se convierte en la apropiación de un objeto de conocimiento, es decir, en un aprendizaje conceptual.

Ferreiro ve a la escritura como la apropiación de un objeto de conocimiento, a través del cual podemos conocer otros objetos. Adicionalmente señala que deben revisarse los métodos tradicionales que se proponen enseñar en función del código y no en función de aprendizaje conceptual. Concluye que es fundamental subrayar que la escritura y la lectura no pueden desarrollarse adecuadamente si los docentes privilegian métodos de enseñanza tales como la repetición, el copiado y el dictado.

Desde nuestra perspectiva, mecanismos como el dictado o el copiado, pueden formar parte de las rutinas básicas de la escritura, aunque deberían utilizarse sobre todo a niveles iniciales de aprendizaje. Para el alumno de nivel medio o superior, el propósito es comunicar sus ideas y desarrollar una voz crítica propia, por lo que para ir más allá de los ejercicios mecánicos, se plantea el cuestionamiento de premisas y la construcción de tesis a través de la argumentación informada. Para este fin, serviría más la elaboración de ensayos, reportes, etcétera.

Es por lo anterior que dentro de la metodología de la presente tesis se propuso la creación de textos académicos como lo es el ensayo, con el fin de permitir al alumno la expresión propia, estableciendo juicios y argumentando su punto de vista alrededor de un tema que conoce en mayor o menor medida.

Para comprender cómo se desarrolla la habilidad escrita, es vital conocer el proceso que sigue un infante en el aprendizaje de la escritura hasta un adulto que puede considerarse autor de un texto. Dentro del mismo proceso encontraremos errores de ortografía, sintácticos o pragmáticos, éstos son indicadores del proceso de construcción del código y la asimilación

de un código nuevo, como lo es una lengua extranjera, vista desde una perspectiva individual, la del autor.

El valor central de estos aportes es, por un lado, la codificación de la información a través de símbolos pre-convenidos como lo son las letras y, por otro, entender que lo que pudiera ser considerado error en la escritura infantil es, en realidad, un indicador de creación individual, de esta construcción cultural que es la escritura. Estos hallazgos siguen la línea teórica de Pinker (2007), quien afirma que los errores son signo de creatividad en la habilidad lingüística, puesto que si el infante estuviera repitiendo únicamente lo que escucha su producción se encontraría libre de error.

A manera de analogía, es relevante el hecho que la escritura de un adulto estudiante universitario de lengua extranjera puede no corresponder con las expectativas de calidad que se podrían suponer en su nivel académico, al compararlo con un nativo hablante del idioma.

Sin embargo, cabe analizar la producción lingüística escrita en su propio idioma (español) para tener un panorama de los posibles errores en la producción escrita de segunda lengua, además de servir como referencia al docente para trabajar áreas de oportunidad como la puntuación, funciones por tipo de palabra, entre otras.

## **CAPÍTULO IV. Estado del arte**

A continuación, haremos una breve reseña de los últimos trabajos de investigación realizados en México, la mayoría fueron encontrados, basándonos en la recopilación que hacen Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López Bonilla, en su libro *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*.

Los hallazgos de Sánchez, Reyes y Villalobos (2009) hacen más precisa esta afirmación y señalan de manera puntual algunas de las áreas de oportunidad de los estudiantes universitarios en cuanto a habilidad escrita de su lengua materna. Los investigadores se enfocaron en los conocimientos gramaticales, lexicales y sintácticos de 35 estudiantes de maestría en ciencias computacionales, que al momento participaban en un proyecto de investigación.

Con respecto al dominio gramatical, el estudio señala que los estudiantes conocen las normas gramaticales y responden adecuadamente la mayoría de ejercicios ortográficos, de concordancia y puntuación, pero no logran aplicarlas de manera correcta en el desarrollo de sus textos. Esto podría estar relacionado con los resultados que obtengamos en la etapa experimental, en cuanto a conocimiento de las reglas gramaticales en inglés que no logren reflejarse en los escritos de los alumnos.

Siguiendo la misma línea, en la presente tesis, hicimos un piloteo antes de la etapa experimental como tal y encontramos, al igual que Sanchez Reyes y Villalobos, que a nivel microtexto uno de los errores más comunes al escribir en la lengua extranjera eran la ortografía y las reglas gramaticales. Esto podría explicarse como una herencia de los hábitos de escritura en la lengua materna.

A su vez, Castelló, Bañales y Vega y Zanotto y González (2010, como lo citan Bañales et al, 2010), ofrecen una síntesis comparativa de las premisas teóricas y

metodológicas de los cuatro principales enfoques de investigación de la regulación de la escritura académica: cognitivo, socio-cognitivo, sociocultural y socialmente compartido. Desde el enfoque sociocultural consideran que los estudios se han centrado en los procesos de co-regulación, mediante los cuales los docentes o compañeros más avanzados facilitan gracias al uso de andamiajes la apropiación de conocimientos, procedimientos y herramientas para la escritura de textos académicos y la construcción de significados por parte de los aprendientes de una manera gradual, hasta que el estudiante logre regular su escritura de manera independiente.

Por otra parte, desde una posición sociocognitiva, Martín & Carvajal (2011) se han interesado sobre el proceso de escritura académica en el contexto de la creación de una tesis de nivel posgrado en educación, donde encontraron que las dificultades principales para el estudiante de este nivel eran, por una parte, la carencia de conocimiento de la tesis como género textual, además de las dificultades para expresar sus ideas de forma lógica y coherente, con constantes dudas con respecto a cómo sintetizar y evaluar las ideas de otros autores, aunado a errores de ortografía, puntuación y acentuación.

A su vez señalan que el asesor de tesis, además de otros revisores ocasionales, tiene un papel fundamental en los procesos de escritura del estudiante, facilitándole ayudas a nivel conceptual, metodológico y de escritura que le permiten superar en mayor o menor medida las dificultades señaladas y promueven su inserción en la comunidad disciplinar.

### **iii.i Composición de textos**

En un primer trabajo, Aguilar y Fregoso (2011) describen las características de los textos académicos producidos por 20 estudiantes de maestría en educación, todos ellos profesores en servicio. Utilizando las teorías lingüísticas del texto y del discurso aportadas

por autores como Van Dijk y Cassany, entre otros, analizan específicamente la estructura (macro y micro estructuras).

Los autores señalan que a nivel de la estructura los textos presentan problema tales como imprecisiones léxicas, omisión de palabras en las oraciones (elipsis) uso inadecuado de marcadores textuales y conectores, inadecuada jerarquización de ideas, ausencia de tema principal, entre otros problemas que afectan la cohesión y coherencia de los textos.

En otro trabajo de tipo teórico, Bañales y Vega (2010), ponen en foco el análisis lingüístico de la voz del autor en los textos académicos. Los investigadores sugieren considerar a la voz del texto académico como “constructo de carácter individual así como social, cultural e históricamente situado (Castello et al., 2010)”. Señalan que esta voz se manifiesta a través de recursos discursivos de implicación y posicionamiento que se integran a través de las voces de otros autores, respecto al poder de sus palabras como miembro de determinada comunidad discursiva y a la necesidad de ajustar su discurso a unos objetivos, audiencia y contexto particular.

### **iii.ii Prácticas de escritura**

Como señalamos anteriormente, una parte importante de los estudios socioculturales se han centrado en comprender y explicar las prácticas de alfabetización académica y las trayectorias y relaciones de poder en la conformación de las identidades disciplinares de los estudiantes y académicos en contextos lingüísticos, las dificultades se derivan principalmente de aspectos relacionados con el acceso, identidad, poder y legitimidad asociados al dominio del discurso académico.

En esta perspectiva, el inconveniente principal está relacionado con la auto percepción de incapacidad o incomodidad e incluso la desmotivación para iniciar o continuar

una conversación dentro de una comunidad académica particular con autoridad, competencia o legitimidad. En la misma línea, Perales (2005, como lo cita Bañales et al., 2010) se refiere a los procesos sociales de apropiación del reporte de investigación empírica en inglés por parte de un alumno de posgrado hispanohablante. Encuentra que ese proceso es mediado por los múltiples sistemas de actividad en los que participa el estudiante, las relaciones distintas que éstos postulan con la comunidad de discurso meta, la integración que el investigador hace de los elementos contextuales, así como los conflictos entre su identidad y sus objetivos profesionales y aquellos actores con poder y legitimidad de juicio sobre su trabajo de investigación.

A la falta de guía explícita, la reconstrucción de elementos se vuelve parcial y lleva a una apropiación fallida del género literario “tesis”, así como un mal entendimiento de la cultura académica que resulta en el abandono de la actividad de investigación.

Por otra parte, Carrasco y Kent (2011) llevaron a cabo un meta-análisis donde identificaron más de veinte desafíos de lectura y escritura a los que se enfrentan los estudiantes de doctorado en ciencias de laboratorio, a través de cuatro momentos relacionados con la construcción de una autoría científica. El primero, convertirse en hablante autorizado, seguido de su participación en contextos de investigación, así como la publicación de sus resultados y el reconocimiento de la comunidad científica.

Los estudiantes de posgrado se enfrentan a menudo a retos como producir sus propias ideas y argumentos originales o novedosos, evitando el plagio, así como buscar su publicación en revistas propias de su disciplina. Por último, al enfrentar el desafío de insertarse en la comunidad científica, los investigadores tienen que participar en eventos como congresos o conferencias que promuevan el intercambio de ideas con colegas y, a

través de la citación de sus trabajos por otros miembros de la misma comunidad, se busca que pueda ir consolidándose como autor académico.

Es así como en la educación superior recae una responsabilidad en la formación de lecto-escritores académicos que sean capaces de comunicar sus hallazgos científicos en más de un idioma de manera eficiente. En el siguiente apartado revisaremos los antecedentes de este proceso de la enseñanza de la escritura académica.

### **iii.iii Enseñanza de la escritura académica**

Entre los investigadores nacionales existe un creciente consenso respecto a la necesidad de elaborar propuestas de enseñanza de la escritura académica. Destacan los trabajos de Castro, Hernández & Sánchez, (2010); quienes analizan las características del ensayo escolar como género textual y sugieren diversas actividades de enseñanza de competencias argumentativas, como por ejemplo, el análisis y comentario de argumentos de textos disciplinares.

De manera similar, Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega (2011) ofrecen estrategias didácticas para enseñar a escribir textos académicos con voz propia a estudiantes de universidad y secundaria. Entre las principales estrategias destacan el uso de “aulas multivocales” y la revisión de textos académicos entre iguales. De acuerdo con los autores, en las aulas multivocales se pretende que las diferentes voces de los estudiantes sean visibles e interactúen antes, durante y después de los procesos de discusión intertextual, escritura individual y colaborativa que llevan a cabo en el aula en relación a temas y proyectos disciplinares.

Para concluir, otros estudios han señalado la importancia que tiene la mediación de los docentes para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades que tienen para construir



conocimientos significativos, configurar una identidad disciplinar y asumir un compromiso con su desarrollo personal y profesional, a través del uso de la escritura académica (Carrasco y Kent, 2011) y de mapas de apoyo para la narración.

### **iii.iv La evaluación de la escritura**

En nuestro país, la expresión escrita forma parte fundamental de los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos. Así, la escritura acompaña a los alumnos desde la educación básica hasta el nivel superior, configurándose como una práctica social (Cassany, 2008; Iñesta, 2009).

La evaluación de la escritura ha sido abordada principalmente en educación primaria (Chaparro y Morales, 2009). En los niveles de secundaria y bachillerato, únicamente se tiene registro de estudios que indagan la expresión escrita de manera conjunta con la lectura. En este sentido, la exploración de la escritura y sus implicaciones en la formación de los estudiantes de nivel medio y superior constituye un ámbito importante para generar líneas de investigación que fortalezcan la concreción y congruencia del perfil de egreso, así como de los propósitos de los planes y programas de estudio.

En el campo de formación: Lengua y comunicación del plan de estudios de secundaria, se destaca el aprendizaje y desarrollo de habilidades de comprensión, interpretación y producción de textos (Plan de Estudios 2011. Educación Básica, Secretaría de Educación Pública). Y en el perfil de egreso de Educación Media Superior se enfatiza el desarrollo de competencias de expresión, comunicación y de argumentación (El Perfil del Egresado en la educación Media Superior. Sistema Nacional de Bachillerato, 2008).

Desde el enfoque lingüístico, Backhoff et al. (2007 y 2009), utilizan la elaboración de ensayos para evaluar la escritura mediante una rúbrica analítica, la cual se centra en la

valoración del texto a partir de las categorías: ideas y contenido, organización, voz, elección de palabras, fluidez de las oraciones y convenciones. Aunque en este estudio se propone el abordaje de la voz, no se refiere al análisis de los procesos de metacognición y autorregulación que acompañan el posicionamiento de la voz del escritor en un texto.

En el análisis de errores de escritura, Backhoff, et al. (2009) abordan la escritura colaborativa mediante el análisis de errores de dictado corregidos a través de la tutoría grupal, con la aplicación del programa “Classwide Peer Tutoring”. Este método instruccional proporciona lineamientos para el abordaje de tareas específicas de escritura como el dictado y la ortografía, ubicando el abordaje de las mismas en el marco del enfoque lingüístico.

Los investigadores concluyen que la disminución de errores de ortografía de los alumnos no únicamente responde a la aplicación del programa, sino que también puede asociarse con las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes, por lo que señalan la necesidad de considerar en investigaciones futuras la evaluación de la influencia de estos aspectos. La pedagogía del error es una estrategia pedagógica para facilitar el aprendizaje de la lengua escrita.

Al igual que Backhoff et al. (2007) plantean el análisis de la frecuencia y tipo de errores de escritura, pero lo hacen con textos cortos (cuentos). Teniendo como objetivo principal detectar el nivel de dominio ortográfico del español y, por tanto, identificar su nivel de transparencia, comprobando con ello el bajo nivel de transparencia en el sistema ortográfico, cuya implicación determina la dificultad de lograr el dominio de la ortografía.

En 2008, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Rojas Drummond et al., 2008) presenta un documento dirigido principalmente a docentes de primaria en el que proponen un modelo social de escritura elaborado a partir de los ejes del programa de español del proyecto de expresión escrita.

Este modelo destaca el uso de la **evaluación formativa y sumativa** de la composición por medio de rúbricas para valorar el producto final y hojas de autoevaluación, la estructura de ésta última sólo posibilita valorar el texto en forma de lista de cotejo.

Aranda (2008) presenta un análisis de las actividades didácticas de escritura en los libros de texto de primer grado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de explorar la metodología de enseñanza planteada por la Secretaría de Educación Pública. Uno de los aspectos que aborda en la investigación es la revisión del enfoque comunicativo funcional de la enseñanza de la escritura, planteando aspectos importantes en relación a sus implicaciones prácticas y conceptuales. A manera de conclusión destaca que en los materiales de la SEP “la comunicación escrita tiende a ser traspuesta para la enseñanza ignorando su función fundamental: la comunicación en la distancia y en el tiempo y su situación de enunciación prototípica”.

De igual manera, cuestiona el empleo del enfoque para la enseñanza de la lengua materna, en este caso del español, puesto que refiere que dicho enfoque surgió para la enseñanza de segundas lenguas, así como del uso del término funcional, en tanto que éste no queda explícito en la propuesta de la SEP.

Los centros de escritura en México también han participado en el diseño y desarrollo de procesos de evaluación sobre la escritura, con el objetivo de analizar los resultados e implicaciones de sus prácticas en la composición de los estudiantes de educación superior.

Algunas de las investigaciones que sientan antecedente directo y mayor similitud con la presente investigación, han obtenido resultados contradictorios que son de interés científico para este trabajo de tesis y nos disponemos a presentarlas a continuación.

En la Universidad Islámica Azad en su sede de Urmia, Irán., Gholami y Talebi (2012), llevaron a cabo un estudio cuasi-experimental titulado “Los efectos de la retroalimentación

implícita y explícita”, corrección gramatical; el caso del tiempo pasado regular en inglés”, como un intento de examinar los efectos de la retroalimentación correctiva implícita y explícita en la adquisición de pasado simple regular en estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera, en la que participaron 45 mujeres de inglés intermedio bajo que se distribuyeron aleatoriamente en dos grupos experimentales y uno control. Los resultados del ANOVA de una cola mostraron que los grupos experimentales tuvieron mejores resultados que el control. También se indicó que no hubo diferencias significativas entre los dos tipos de retroalimentación correctiva en el desempeño de los estudiantes.

El estudio de Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010), de nombre Procesamiento de la retroalimentación por parte de los alumnos, asimilación y retención de la retroalimentación correctiva en la escritura: Estudios de caso. Este artículo explora la eficacia de los métodos de retroalimentación correctiva en dos modalidades, en este estudio se le llama Retroalimentación Directa y Reformulación.

El análisis está enfocado en búsqueda de la evidencia de retención y asimilación, así como la naturaleza del compromiso por parte del estudiante con la Retroalimentación recibida para tener un mejor entendimiento y responder a la pregunta “¿Por qué a veces hay retención y a veces no?”

Diversos autores han probado que la Retroalimentación Correctiva a partir de los errores del alumno es valiosa en comparación con la falta de Retroalimentación, aunque queda poco claro si la Retroalimentación Directa (Retroalimentación explícita) o Indirecta (Retroalimentación implícita) es más efectiva y por qué.

Los autores de este estudio señalan que estas diferencias pueden ser explicadas por la consideración del texto previo para escribir el subsecuente. Otro factor puede ser la medida utilizada para evaluar el impacto de la Retroalimentación.

El objetivo de este estudio fue la comparación entre formas directas e indirectas de Retroalimentación, desde una aproximación sociocultural, tomando en cuenta las creencias y los objetivos de los aprendientes y la exploración de procesos diferenciales entre la Retroalimentación directa e indirecta, así mismo los factores que subyacen a la asimilación y la retención de la Retroalimentación.

La evaluación para ambas formas de retroalimentación se dio por el mismo nativo hablante que era una profesora experimentada de inglés como segunda lengua. La retroalimentación se enfocó en los errores gramaticales (morfología y sintaxis), léxico (elección de palabra), y mecanismos como ortografía y puntuación.

Los hallazgos señalan que hubo más asimilación a partir de la utilización de claves gramaticales (Retroalimentación explícita) que de la reformulación (Retroalimentación implícita).

Estos estudios de caso, ilustran cómo un número de factores, tanto lingüísticos, metodológicos, como afectivos, impactan la asimilación y retención de la Retroalimentación.

Entre los factores afectivos que se incluyen, está la exposición pública al recibir la retroalimentación, la percepción de imposición por parte del profesor y la malinterpretación de las ideas que el alumno quiere expresar por parte del profesor, por lo que invita a reflexionar acerca de la retroalimentación correctiva como una tarea colectiva y necesariamente dialógica e interactiva, donde el alumno y el profesor negocian el significado de lo que se quiere transmitir.

En el artículo publicado en 2009, con el nombre “La efectividad de la corrección implícita y explícita en el desempeño de los alumnos”, se observaron los efectos de la corrección de rasgos gramaticales, haciendo énfasis en las características de desarrollo temprano y tardío en los estudiantes (Varnosfadrani, & Basturkmen, 2009). Se les pidió a

56 alumnos de nivel intermedio que leyeron un texto y lo repitieron en una entrevista posterior. Con base en los errores corregidos a los alumnos, se diseñaron pruebas personalizadas. Los resultados mostraron mayores puntajes para la corrección explícita, además de que los rasgos gramaticales de desarrollo inicial o temprano eran mejor aprendidas a través de la corrección explícita y las características de desarrollo tardío, con corrección implícita.

Otro trabajo de relevancia para la presente investigación, es el realizado por Ferris & Roberts (2001), con el título “Retroalimentación del error en clases de escritura: ¿Qué tan explícita tiene que ser?”

Este estudio explora qué tan explícita debería ser la corrección y sus efectos en la escritura de los estudiantes. Se incluyó un grupo control para comparar la intervención experimental. En suma, los alumnos que recibieron retroalimentación mejoraron en la corrección de sus escritos. Sin embargo, no hubo diferencia entre los grupos experimentales, es decir, no hubo diferencia entre la provisión de retroalimentación correctiva implícita y la explícita. Este estudio aporta valor a la presente investigación puesto que señala los efectos positivos de la retroalimentación en la escritura sin importar la metodología aplicada.

En el estudio de Truscott (2007), encontramos una postura muy interesante porque para algunas personas podrá parecer un sinsentido el hecho de que no dar retroalimentación correctiva sea una estrategia pedagógica para promover la corrección en la producción lingüística de los alumnos. Sin embargo, Truscott basa su teoría en la postura de Krashen y afirma que las técnicas de corrección de errores afecta la habilidad para escribir correctamente. Para llegar a los resultados utilizó un análisis tanto cualitativo como cuantitativo y las conclusiones fueron que, a partir de la corrección, hubo un efecto ligeramente negativo en la habilidad de escribir correctamente.

Este estudio es relevante para esta investigación porque provee evidencia en contra de todos los otros estudios y resultaría interesante encontrar resultados que apoyen esta postura. Esta perspectiva se contrapone a la gran cantidad de datos que apoyan a las técnicas correctivas como herramientas útiles para promover la corrección en el proceso de escritura, por lo tanto pone en balance las opiniones de las investigaciones anteriores que apoyan una u otra forma de retroalimentación.

En la investigación que realiza Ellis, Loewen y Erlam (2006), sobre la adquisición de la gramática en la segunda lengua y su relación con la retroalimentación implícita y explícita, se enfocaron en la adquisición del pasado regular en inglés (terminación con *-ed*). Durante dos tareas comunicativas los estudiantes recibieron o Retroalimentación implícita (Reformulación) o Retroalimentación explícita (explicación metalingüística), en respuesta a las expresiones erróneas. La comparación estadística del desempeño de los alumnos, mostró una clara ventaja de la Retroalimentación explícita sobre la Retroalimentación implícita.

Este estudio es relevante para la presente investigación dados los hallazgos que respaldan a la retroalimentación explícita en la producción escrita, sugiriendo que el uso de claves metalingüísticas es útil para reparar los errores.

El trabajo de Sheen (2007), que lleva por título “El efecto de la retroalimentación correctiva en la escritura y la aptitud del lenguaje en la adquisición del artículo por parte de los alumnos de inglés como segunda lengua”, explora los efectos diferenciales de dos tipos de retroalimentación correctiva y la medida en la cual la habilidad de analizar el lenguaje, media los efectos de retroalimentación correctiva en la adquisición de los alumnos de inglés como segunda lengua de nivel intermedio con diferentes lenguas maternas.

Este estudio concluye que los grupos experimentales tuvieron un mejor desempeño que el grupo control en la intervención post experimental inmediata, pero la

retroalimentación metalingüística funcionó mejor que los otros dos grupos, además concluyeron que hay una asociación entre la aptitud para el análisis del lenguaje y la reparación de los errores. Además, también encontraron que la retroalimentación correctiva dirigida a un solo elemento lingüístico mejoraba los resultados en la corrección, especialmente cuando se proveía una corrección explícita con claves gramaticales.

Adicionalmente, este trabajo se enfocó en la retroalimentación correctiva como una manera de mejorar las técnicas pedagógicas. Este estudio aporta a la presente tesis sus hallazgos sobre la efectividad del uso de la técnica metalingüística. Así mismo da evidencia del papel que juega la aptitud para el lenguaje en los alumnos y su influencia en la reparación de errores.

El estudio de Lee (2013), revisa los patrones de retroalimentación y hasta qué medida el alumno asimila la corrección, así mismo explora las preferencias de los estudiantes y los profesores con respecto a los tipos de retroalimentación. Algunos de los hallazgos en este trabajo fueron que los estudiantes prefieren la retroalimentación explícita e inmediata y durante la interacción profesor-alumno, sobre la corrección que viene de sus compañeros.

Los profesores estuvieron en rotundo desacuerdo con la corrección de todos y cada uno de los errores de los estudiantes, mientras reconocieron la efectividad de la corrección inmediata para mejorar la producción oral. Con base en observaciones de clase, la forma de retroalimentación correctiva más frecuente fue la retroalimentación implícita, que generó el 92.09% de reparación de errores.

La relevancia de este trabajo para la presente investigación, es que explora tanto la perspectiva de los profesores como la de los alumnos con respecto a la corrección, lo que abre el panorama sobre las posibilidades metodológicas y los posibles hallazgos.



**CAPITULO IV.- Antecedente problemáticos en la enseñanza del inglés en México  
Enseñanza del inglés en el nivel básico. Política pública: Programa Nacional de  
(Lengua Extranjera) inglés en Educación Básica (PNIEB)**

El proyecto de incluir la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la educación básica preescolar y primaria, se cristaliza en la política pública llamada Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB), en 2009, durante el mandato de Felipe Calderón Hinojosa. Impulsado por la Secretaría de Educación Pública —que a su vez delega la realización del proyecto a la Subsecretaría de Educación Básica, de la que se desprende la Dirección de Planeación y apoyo técnico perteneciente a la Dirección General de Desarrollo Curricular y bajo la coordinación del Director de Planeación y Apoyo Técnico, Dr. Juan Manuel Martínez García—, se pone en marcha el programa en el 2009 en su fase de pilotaje.

**Tabla 2. Etapas de prueba y Fases de Expansión del PNIEB**

CICLO ESCOLAR		2009-2010	2010-2011	2011-2012
Etapa o fase	Primera etapa de piloteo.	Ciclo 1 (3er grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria).		
	Fase de expansión para la generalización.		Primera fase de expansión del Ciclo 1 (3er grado de preescolar, 1° y 2° grados de primaria).	
	Segunda etapa de piloteo.		Ciclo 2 (3° y 4° grados de primaria) y Ciclo 3 (5° y 6° grados de primaria).	
	Fase de expansión para la generalización.			Segunda fase de expansión del ciclo 1.
				Primera fase de expansión de los ciclos 2 y 3.
Tercera etapa de piloteo.			Ciclo 4 (1°, 2° y 3er grados de secundaria).	

*Fuente.* Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Programas de estudio 2011.

Está fundamentado en los principios normativos que establece el artículo tercero constitucional, la transformación educativa que alienta el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), como base rectora para dar sentido y ordenar las acciones de política pública en el sistema educativo nacional.

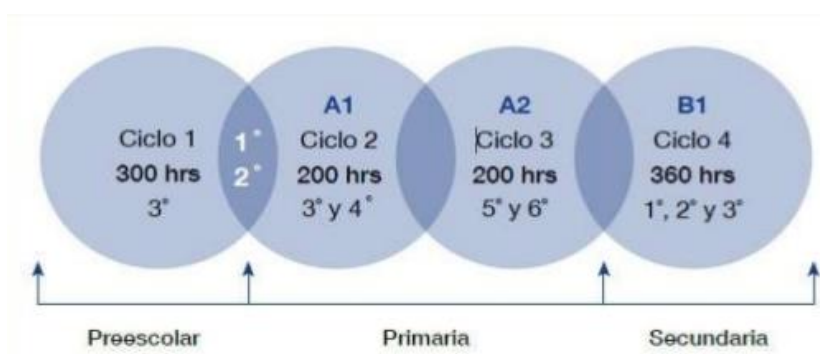
En este marco, y con base en las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo fundamental a alcanzar en el 2012 el “elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Para conseguir este objetivo en la Educación Básica se dispone de una estrategia: “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”, con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

En el Programa Sectorial Educativo también se establece que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de docentes, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2007). A su vez, la Unesco señaló que los sistemas educativos necesitan preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado donde el contacto entre múltiples lenguas y culturas es cada vez más común. En este contexto, la educación debe ayudar a los alumnos a comprender las diversas expresiones culturales existentes en México y el mundo.

Desde esta perspectiva, la SEP reconoce la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés al Plan de estudios y los programas de educación preescolar y primaria.

Así mismo, hacer los ajustes pertinentes en los programas de lengua extranjera: Inglés para secundaria, con el propósito de articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de la Educación Básica y lograr que, al concluir su educación secundaria, los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global.

Tabla 3. Articulación de los 3 niveles básicos por ciclos PNIEB



Fuente: Slideshare, 2017

El programa PNIEB inicia en el ciclo escolar 2009-2010, y en su desarrollo podemos observar que debido a su dependencia presupuestaria y la incapacidad de abarcar a todas las instancias en un primer momento, se decide ejecutarlo por etapas. Esta lógica obedece a la racionalidad limitada con la que se atacan los problemas desde la política, debido a que los recursos y el tiempo son finitos y/o reducidos (March & Simons, 1958).

De acuerdo con el documento Fundamentos PNIEB (SEP, 2008), las etapas de prueba y la fase de expansión de los programas de estudio Lengua extranjera: Inglés para Educación

Básica se integran por ciclos y no por grados escolares, para garantizar continuidad y articulación entre los distintos grados y así lograr la cobertura total del país para el año 2018.

El PNIEB es un programa al que se le ha dado seguimiento ininterrumpido hasta la fecha, debido al acuerdo secretarial 384 de 2006, según el Plan Nacional de Inglés en Educación Media. Dicho acuerdo secretarial blinda al programa para darle continuidad sin importar que haya cambios de gestión sexenal y sigue en vigor mientras no se derogue tal documento.

Además señala que los alumnos requerirán cierta competencia en lengua extranjera – inglés– como requisito para ingresar a educación secundaria, y el Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

El PNIEB es un programa en etapa de implementación, por lo cual sólo podremos presentar resultados preliminares.

Por una parte, el programa ha logrado poner en el centro de atención la necesidad de incluir la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el currículum de educación básica (preescolar y primaria; y su continuación en secundaria), a partir del derecho a la educación y el bienestar social que supondría de manera individual y social.

Sin embargo, el diseño y la implementación de esta política pública han estado desarticulados de la base a la que impactarán, puesto que de inicio se atiende a los requerimientos de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO de formar ciudadanos mundiales, capaces de desenvolverse en el mundo global, pero ha desatendido aspectos de la comunidad que sería directamente afectada por la política, tales como lo son la pertinencia y la oportuna distribución de los materiales con los que se pretende implementarla.

Por otra parte, el director nacional del programa también hace mención de los posibles ajustes en los plazos de cobertura, resultantes de una planeación no realista que pretende

tener una cobertura de 100% de la población para el ciclo 2018-2019. En su opinión, tales metas sólo serán posibles para el ciclo escolar 2025-2026.

A su vez, el titular menciona que con respecto al diagnóstico de competencia lingüística en el idioma inglés, México está dividido en tres regiones: Norte, con un desempeño aceptable; Centro, con un desempeño malo y Sur con un retraso significativo. Por lo tanto sería importante atender de manera diferenciada a cada una de las regiones, no obstante el programa y los materiales distribuidos no toman en consideración tales diferencias. A este respecto, podemos señalar un ejemplo en el descontento de los profesores juarenses, según se constata en el reporte del diario MX Juárez el 8 de Febrero de 2014, donde se resalta la oposición que los profesores manifiestan ante los nuevos planes de estudio para secundaria en la materia de inglés, argumentando que son muy ambiciosos y que no son realistas.

El descontento por parte de los profesores resulta evidente si se analiza por un lado que el resultado diagnóstico del norte del país fue aceptable, tal vez debido a la cercanía que se tiene con los Estados Unidos, los intercambios culturales y comerciales facilitados por su localización. Por lo que el proponerles un cambio en su forma de trabajo, la cual ha resultado exitosa hasta el momento, parece inadecuado.

Los nuevos planes de estudio en secundaria contemplan un alumno que en educación preescolar y primaria ha alcanzado una competencia comunicativa A2, según el Marco Común de Referencia Europeo, y está listo para formarse en el nivel B1 en la educación secundaria. Sin embargo, el programa comenzó en 2009 en preescolar, estos alumnos requieren de una formación de 9 años (preescolar y primaria), para considerarse aptos para los planes de estudio de nivel secundaria, por lo tanto podríamos decir que los nuevos planes de secundaria deberían haber entrado en vigor en el año 2018. En la práctica, estos planes de estudio fueron introducidos en 2011 según el cronograma que podemos ver a continuación,

por lo que el descontento de los profesores y la opinión de que los alumnos aún no están listos parece evidente.

Finalmente, según considera el titular del programa en la misma conferencia, la formación docente en escuelas normales, cobra una relevancia trascendental. Los profesores que están haciendo frente a la introducción del PNIEB son profesores que originalmente no fueron capacitados para la tarea, ya que en escuelas normales el idioma inglés se introdujo en el currículum con un nivel obligatorio de A2 para todos los alumnos sólo hasta el 2010, por lo que se previó que para 2015 egresara la primera generación de docentes con una competencia lingüística en inglés aceptable. Aun así el programa entró en vigor en 2011.

En conclusión, una política pública de tales dimensiones significa un gran esfuerzo por ofrecer una mejor calidad educativa y una democratización de los aprendizajes al incluir a toda la población, sin embargo, es importante que se consideren aspectos tales como la formación docente, el diseño de materiales, el diseño curricular, calendarización de objetivos, etc., para poder atacar al problema de manera más eficiente aunque esto signifique progresos de menor extensión.

#### **iv.i Enseñanza de inglés en educación media y superior**

Es una realidad que el nivel de dominio de una lengua extranjera, en particular de inglés, al iniciar una licenciatura no refleja la formación que en teoría los alumnos han recibido en educación básica y media.

En un estudio realizado en el 2004 por González Robles, resalta la heterogeneidad en el desempeño lingüístico (inglés como lengua extranjera), de los alumnos que ingresan a licenciatura tanto en el sector educativo público como privado.

La autora toma una muestra comprehensiva de más de cuatro mil alumnos que ingresan a nueve instituciones de educación superior –en concreto: UNAM, UAM, IPN, ITAM, UVM, ITT, COLMEX, ENAH, UPN–, señalando el bajo desempeño generalizado de la muestra. Este estudio demuestra que a pesar de haber sido cursadas las asignaturas de inglés correspondientes al currículum obligatorio en nivel básico y medio superior, el desempeño no corresponde a tal formación previa.

Gonzalez Robles (2004), señala que:

[...] todos los estudiantes encuestados han sido aprobados en seis cursos de inglés correspondientes a tres de secundaria y tres de bachillerato de al menos tres horas semanales cada uno, lo que hace un promedio de 600 horas de instrucción en esta lengua, por lo cual a la hora de que sus conocimientos fueron medidos con un instrumento de validez internacional que evalúa 400 horas de instrucción, deberían esperarse resultados muy distintos a los que se obtuvieron.

De hecho, sólo acreditó la prueba de CLI el 10.6% de los estudiantes y en lo que respecta a las tres bandas de ejecución que conforman la prueba de competencia lingüística, los porcentajes de aprobación disminuyeron conforme fue aumentado el grado de dificultad de la banda. Así, 23.9 % de los alumnos aprobó la básica, 8.6% la intermedia y 6.5% la avanzada (González Robles, 2004, p. 126).

Del total (4690 estudiantes), sólo 497 obtuvieron un puntaje aprobatorio, lo cual representa el 10.6% de la muestra total. El 5.4% de los estudiantes obtuvo el más alto nivel de ejecución (253 estudiantes) y 75.6% tuvo el más bajo (3546 estudiantes).

Los promedios generales obtenidos en el bachillerato no se relacionaron con el nivel de ejecución en la prueba de inglés, lo que nos habla de una falta de correlación entre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y todas las otras materias, reflejando un mejor desempeño en el grueso de las asignaturas, dejando de lado el desempeño en el idioma inglés.

El grupo de estudiantes con más alto nivel de ejecución estuvo integrado por 253 estudiantes que representa el 5.4% de la muestra, mientras que el subgrupo de bajo nivel se conformó por 3546 estudiantes, que representa el 75% de la muestra total.

Conviene señalar que los alumnos que obtuvieron alto nivel de ejecución en la prueba de inglés, también presentaron un alto rendimiento en general en el bachillerato, con un promedio de 86 y una desviación de 7.74, mientras que el subgrupo con bajo nivel de ejecución presenta un promedio de egreso del bachillerato de 80.1 y desviación de 7.23, no muy diferente al subgrupo de alto nivel de ejecución. Estos resultados hacen evidente una importante deficiencia de nuestro sistema educativo en la evaluación de los conocimientos en inglés de nuestros estudiantes, concluyendo el estudio que “con excepción de algunas escuelas de bachillerato, en la gran mayoría, sean éstas públicas o privadas, la formación en inglés es deficiente (Gonzalez-Robles, 2004, p.93)”.

El COLMEX y el ITAM son las únicas dos instituciones (ENAH, IPN, ITT, UAM, UNAM, UPN y UVM), que reciben estudiantes de primer ingreso en proporciones mayoritarias con un nivel intermedio de competencia lingüística en inglés, es decir, los criterios de selección tienen estándares de admisión altos respecto a los conocimientos de inglés.

Estos resultados llaman a una profunda reflexión sobre el papel reparador que les toca jugar a las Instituciones de Educación Superior (IES), puesto que al recibir a la mayoría de los estudiantes de primer ingreso con niveles de competencia en inglés tan bajos, tendrán que poner en marcha mecanismos remediales a partir de la incorporación de sus estudiantes a cursos de enseñanza de esta lengua, ubicándolos en el nivel de principiante. Sin embargo, la autora señala que:



[...] la solución al enorme problema [...] no estriba en dar más cursos y más horas en el nivel superior para remediar las deficiencias que se acarrearán de los ciclos previos. El problema debe enfrentarse desde sus precedentes, especialmente en el nivel medio y medio superior; es ahí donde las instituciones responsables de estos niveles educativos requieren evaluar profundamente la formación en inglés que están ofertando. Esto incluye los contenidos de los planes y programas de estudio, la continuidad de éstos, las estrategias de enseñanza y la competencia del profesorado, así como la seriedad de las evaluaciones que conlleve al cumplimiento de los objetivos de los planes y programas planteados (Gonzalez-Robles, 2004, p.128).

En su conjunto, los resultados de esta investigación ponen de relieve una severa deficiencia en la articulación de los diferentes niveles educativos, y la necesidad de implementar mecanismos de formación y evaluación que ayuden a coordinar los esfuerzos de un nivel a otro. De esta forma, se pueda dar respuesta a las demandas de educación con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera.

Tal deficiencia se refleja de manera directa en las altas proporciones de alumnos de nuevo ingreso a instituciones de educación superior que inician estudios universitarios con perfiles de competencia lingüística en inglés correspondientes al nivel de absolutos principiantes (aprox. 75%). En consecuencia, se considera impostergable el llevar a cabo una revisión tanto de los objetivos como de los programas de estudio en lengua extranjera de cada subsistema, de sus relaciones de coherencia y continuidad, así como de los criterios actuales de evaluación, acreditación y certificación de conocimientos.

Por lo anterior, “las universidades públicas [...] como elementos niveladores de las desigualdades a nivel social evidenciadas por el estudio, (asumen) la responsabilidad de ofrecer un acceso equitativo a sus estudiantes a una educación integral de calidad, misma que necesariamente habrá de incluir una sólida formación en lenguas y culturas extranjeras (González-Robles, 2004, p.129)”.

Finalmente, a partir de este estudio se recomienda revisar de manera profunda y realista los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de nuestro sistema educativo, a la luz de las exigencias impuestas por un contexto globalizado e internacional que demanda la formación de profesionistas con un perfil eminentemente multilingüe y multicultural.

Es por lo tanto evidente, realizar una reconstrucción de objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo en general, así como la propuesta de modificaciones curriculares que sean necesarias, de manera que queden establecidos de manera precisa los objetivos generales y particulares, delimitando los conocimientos y habilidades en el alumno que serán responsabilidad de cada nivel educativo.

Para tales fines se podrá tomar como base la experiencia docente e investigación de instituciones mexicanas con un alto nivel de consolidación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, cada subsistema podría dedicarse a la revisión y planeación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras que garanticen la consecución de objetivos y la existencia de una “clara articulación entre los diferentes aprendizajes, particularmente en lo referente a las interfaces entre la escuela secundaria, el bachillerato y la educación superior (Gonzalez-Robles, 2004, p.130)”.

Por lo tanto, se debe procurar la formulación de acciones políticas que aseguren la profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo. “Capitalizar esfuerzos que permitan la consolidación de un perfil general del docente de lenguas extranjeras centrado en el manejo de tres tipos de competencias: Lingüística, metodológica e intercultural (González-Robles, 2004, 131)”.

Finalmente, es necesario establecer y fortalecer mecanismos de cooperación y retroalimentación entre los distintos subsistemas de educación que, dando pauta al desarrollo

y coordinación de políticas integrales para la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, asegure la posibilidad de brindar una educación sólida, integral y equitativa a nuestros estudiantes (González-Robles, 2004, p.131).

## **CAPITULO V. Metodología**

### **v.i Objetivos**

#### Objetivo general

Analizar la relación entre la retroalimentación correctiva implícita / explícita, en la habilidad escrita del inglés como lengua extranjera.

#### Objetivos particulares

- Analizar tipo forma y número de errores cometidos con respecto al tipo de retroalimentación correctiva recibida.
- Definir si la utilización de técnicas correctivas utilizando herramientas gramaticales explícitas en comparación con una gramática implícita en la corrección de errores presenta diferencias tanto en la aparición, eliminación o persistencia de errores en la producción escrita.

### **v.ii Preguntas de investigación**

Durante la investigación, trataremos de responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Existe alguna relación entre el método de corrección y el desempeño en la habilidad escrita?
- 2) ¿Hay alguna relación entre la erradicación por tipo de error y técnica de retroalimentación correctiva?

### **v.iii Hipótesis**

H1: El tratamiento diferencial del error en la producción escrita de una lengua extranjera con un método gramatical implícito Vs. explícito, resultará en una diferencia significativa.

H2: La diferencia apunta a que el método implícito fue más efectivo para todos los tipos de error previamente referidos.

#### **v.iv Población**

Para los fines del presente trabajo, encontramos en la formación superior, específicamente en el CELEX del IPN en su sede UPIICSA, a la población de nuestro interés. Este grupo particular se encuentra estudiando el idioma inglés como lengua extranjera, en parte debido a la urgencia de cumplir con el requisito para la obtención del grado y, por otra, la necesidad que supone el adquirir una lengua extranjera a condición de acceder a información científica comúnmente en la lengua franca, así como información que provenga de fuentes variadas y sin esperar depender de la traducción.

Además, como agente productor de conocimiento y como autor académico, estar en posibilidades de publicar en idioma inglés los resultados de sus trabajos en investigación asegura una mayor visibilidad y alcanza a una audiencia más numerosa.

Otro motivo para elegir trabajar con esta población surge a partir de la información dada a conocer en la colección de estados del conocimiento publicada por COMIE y ANUIES (2011), en nuestro país, donde se asegura que se sigue privilegiando al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la formación superior, como un medio de intercambio de ideas entre los actores académicos.

Un factor adicional para el presente trabajo de investigación es el potencial acceso a datos y estadísticas generados en dicho centro de estudios (IPN UPIICSA). Esta institución nos proveerá de una población significativa de individuos en proceso de aprendizaje de una L2, siendo ahí el idioma inglés donde existe la mayor demanda por parte del alumnado.

Con el propósito de delinear el grupo al que nos referimos, en los siguientes cuadros observaremos datos pertenecientes al Anuario General Estadístico del IPN, en su última versión, 2012 (consultado en Diciembre de 2016), un panorama cuantitativo, que puede ilustrar la situación actual de nuestra población de interés.

**Cuadro1. ALUMNOS ATENDIDOS EN IDIOMAS POR PROCEDENCIA (AGREGADO INSTITUCIONAL)**

IPN	MEDIO SUPERIOR	SUPERIOR	EGRESADOS	ALUMNOS DE POSGRADO	EMPLEADOS IPN	PUBLICO EN GENERAL	TOTAL
<b>TOTAL</b>	7550	22612	3071	260	1569	32935	67997
<b>UPIICSA</b>	249	3967	144	0	206	13898	18464

Autor: Anabel González. Fuente: *Anuario General Estadístico 2012. IPN*

<http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Paginas/Anuarios.aspx> Dirección de formación en lenguas extranjeras, 2012.  
Fecha de elaboración Diciembre 14, 2016

En el cuadro 1 podemos observar que el 44.4%, que corresponde a casi la mitad de la población estudiantil, forma parte del público en general, lo que puede deberse al acceso, calidad y/o ubicación de la unidad dentro de una zona primordialmente habitacional.

Así mismo, podemos ver que el 33.25 % de la población, corresponde a alumnos de nivel superior, que posiblemente se deba a la exigencia del idioma que tiene este grupo como condicionante a la titulación.

**Cuadro2. ALUMNOS ATENDIDOS POR IDIOMA AL AÑO (AGREGADO INSTITUCIONAL)**

IDIOMA	Inglés	Francés	Alemán	Italiano	Japonés	Total
<b>Número de alumnos en el Centro de idiomas IPN_UPIICSA</b>	<b>16922</b>	1012	37	251	242	<b>18464</b>

En el Cuadro 2 se hace evidente la alta demanda que el idioma inglés presenta, frente a los otros idiomas ofertados, puesto que el 91.65 % de la población atendida está inscrita en un curso de éste idioma. Lo que equivaldría a que, por ejemplo, haya 37 alumnos de alemán por cada 16922 alumnos de inglés, o 506 alumnos de francés, por cada 8461 alumnos de inglés. Por lo anterior, podemos deducir que la población de nuestro interés es bastante nutrida.

De la información mostrada podemos desprender que el centro de idiomas IPN-UPIICSA atiende en su mayoría a estudiantes del idioma inglés, predominantemente de nivel

superior y público en general, atendiendo a una población de 18464 alumnos por año, de los cuales 16922 son alumnos de inglés.

## v.v Diseño muestral

CUADRO 3. Alumnos atendidos en Idiomas por procedencia

ALUMNOS ATENDIDOS EN IDIOMAS POR PROCEDENCIA (AGREGADO INSTITUCIONAL)							
IPN	MEDIO SUPERIOR	SUPERIOR	EGRESADOS	ALUMNOS DE POSGRADO	EMPLEADOS IPN	PUBLICO EN GENERAL	TOTAL
TOTAL	7550	22612	3071	260	1569	32935	67997
UPIICSA	249	3967	144	0	206	13898	18464

Autor: Anabel González

**Fuente:** — Anuario General Estadístico 2012. IPN <http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Paginas/Anuarios.aspx> Dirección de formación en lenguas extranjeras, 2012.

Fecha de elaboración: 10 de Diciembre 2014

En el caso de la presente investigación, la evaluación pre y post test de las Unidades de Análisis es personalizada, por lo tanto la muestra no rebasa las 100 Unidades de análisis.

Los grupos fueron asignados por un experto —en este caso el coordinador del Centro de Idiomas—, puesto que él consideró aptos a estos grupos para participar en el estudio, debido a que eran grupos de nivel intermedio, principalmente alumnos de UPIICSA que no presentaban alguna característica particular que los diferenciara de la población del Centro de idiomas y por lo tanto podrían representar a la población de origen.

## v.vi Unidades de Análisis

- Variable Error (Escala nominal)→

Error. A partir de un texto generado por el alumno, los errores serán determinados por el profesor que se considera experto en el idioma, guiado por una rúbrica para el conteo por tipo y número de error.

- Error Ortográfico. Indicadores → Se refiere a la desviación de la regla de escritura.
- Error Sintáctico. Indicadores → Combinación u orden inadecuado de las palabras en una frase.
- Error Semántico. Indicadores → Es la utilización de una palabra por otra (significado inadecuado).
- Error Pragmático. Indicadores → Es cometido, tanto en la producción como en la recepción del mensaje por desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua.

- Variable Retroalimentación correctiva (Escala nominal / Escala de razón)→

Retroalimentación correctiva. Se refiere a la corrección que provee el experto en el idioma al alumno a partir de la comisión de un error por parte de éste último.

- Retroalimentación implícita. Indicadores→ El error será expresamente sustituido por la frase correcta, según el juicio del experto.
- Retroalimentación explícita. Indicadores→ Donde se le indicará en el escrito al alumno, el lugar y el tipo de error que ha cometido y por medio de símbolos previamente acordados (se proveerá previamente al alumno de una tabla que indica el símbolo y su significado).

- Variable Habilidad escrita (Escala nominal / Escala de razón)→

Habilidad escrita. Se expresará por tipo de error y por número de errores dividido entre número de palabras.

- Primer escrito. Indicadores→ Se le pedirá al alumno que elabore un ensayo con un tema particular (Su experiencia de empleo).
- Escrito corregido. Indicadores→ A partir de las correcciones por el profesor o las autocorrecciones, el alumno entregará el escrito corregido.



- Segundo escrito. Indicadores→ El alumno elaborará un ensayo en el que se referirá al empleo en México.

#### **v.vii Método**

El método utilizado fue un estudio cuasi-experimental con aplicación pre y post intervención, que comparó los efectos de dos técnicas pedagógicas de retroalimentación correctiva. Para fines de esta investigación, la población estuvo circunscrita a la comunidad de alumnos del Centro de Idiomas (CENLEX) de UPIICSA-IPN, donde por asignación del coordinador del Centro, se tomaron dos grupos experimentales y uno control, todos de nivel intermedio B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por su siglas en inglés), puesto que el estudiante de este nivel “es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Cambridge CEFR, 2017)”, sin embargo aún puede cometer una cantidad significativa de errores variados que posibilitan el análisis de errores por tipo y número, evidenciando la eficacia de las dos técnicas pedagógicas propuestas.

#### **v.viii Piloteo**

Para fines de exploración, se llevó a cabo una sesión de observación y otra de piloteo, con una muestra pequeña conformada por 5 sujetos de la población a estudiar. A continuación presentamos el desarrollo de la sesión de piloteo y los datos obtenidos.

Se pidió la participación de 5 alumnos que pudieran, en pequeña escala, representar el comportamiento de la población meta. Todos los participantes recibieron un taller de 30

minutos para la elaboración de un ensayo académico, donde se habló del formato del documento, extensión esperada, que para su nivel (B1-B2), corresponde a 130 palabras en promedio según la sección escrita de los exámenes de Cambridge para esos niveles (Cambridge, 2017).

También se les proporcionaron algunas características particulares del ensayo y requerimientos mínimos, como lo son: párrafo introductorio, donde se mencionen el tema principal, la postura y las conclusiones a grandes rasgos; un cuerpo del documento donde se discute un tema particular por párrafo; un párrafo de conclusiones al final del texto, donde se reafirman los puntos tratados en el cuerpo del ensayo y se ratifica la postura apoyada en toda la información anterior, así como la utilización de conectores para dar coherencia y fluidez a la lectura.

Posteriormente se procedió a la elaboración de un ensayo y se calificó usando la rúbrica presentada en el anexo 1, para obtener el puntaje por tipo y número de error. También se le solicitó al profesor que adicionara a la rúbrica los tipos de errores que considerara faltantes en la rúbrica original.

A partir de la elaboración del ensayo, se recogió información precisa, como los tipos de errores más frecuentes, un promedio de errores cometidos en cada ensayo y número de palabras promedio.

**Cuadro 4. Resultados piloteo**

RUBRO	Ortografía	Mayúscula	Puntuación	No se entiende la idea	No se necesita puntuación-	Esto no es necesario	Separación
TOTAL	11	1	0	0	0	8	0
Media	2.2	0.2	0	0	0	1.6	0

Rubro	Correspondencia verbo.sujeto	Tiempo verbal	Orden incorrecto de palabras	Error palabra contable	Error palabra incontable	Falta un verbo
TOTAL	4	9	8	1	0	0
Media	0.8	1.8	1.6	0.2	0	0

Rubro	Forma de la palabra	Palabra inadecuada	Fragmento incompleto	Párrafo nuevo	Palabra faltante	Agregar viñeta
TOTAL	2	16	1	0	5	0
Media	0.4	3.2	0.2	0	1	0

Rubro	Preposición faltante	Preposición incorrecta	Necesita plural	el plural no es necesario		Número de Errores	Porcentaje
TOTAL	3	4	7	0	0	80	40
Media	0.6	0.8	1.4	0	0	16	8

Autor: Anabel González. Junio 13 de 2015.

Fuente: Piloteo. Calificación de un ensayo sobre empleo en México (160-180 palabras). IPN-UPIICSA. Celex Grupo A2.

#### Cuadro 4. Frecuencias altas

Palabra inadecuada	Ortografía	Tiempo verbal
ww= 16	sp= 11	vt= 9

Autor: Anabel González. Junio 13 de 2015.

Fuente: Piloteo. Calificación de un ensayo sobre empleo en México (120-140 palabras). IPN-UPIICSA. Celex Grupo A2.

De los cuadros anteriores podemos deducir que los errores más frecuentes que se encontraron fueron los de palabra errónea, ortografía (*spelling*) y tiempo verbal, por lo que se espera que estos sean los errores más comunes en la aplicación experimental. A partir de estos datos se ampliaron las categorías según las recomendaciones del profesor, adicionando, por ejemplo, las categorías “plural no necesario” y “necesita plural”, dando origen a una “Rúbrica ampliada de Tipo de errores” (Anexo 1), sin embargo no se eliminaron las

categorías donde no se presentaron errores, puesto que no podemos prever que no se presentarán durante la aplicación pre y post experimental.

Encontramos también que el número de errores promedio fue 16 en un total de 160-180 palabras, lo que se traduce en un 8% de error en promedio en cada texto.

## **v.ix Intervención**

Los dos grupos experimentales participaron en un taller de 30 minutos similar al impartido en el piloteo, donde se revisó la elaboración de ensayos académicos, tocando temas como el formato del documento y la extensión esperada, así como la utilización de conectores para dar coherencia y fluidez a la lectura. También se les proporcionaron algunas características particulares del ensayo y requerimientos mínimos, como lo son: párrafo introductorio, donde se mencionen el tema principal, la postura y los principales temas a tratar; un cuerpo del documento donde se discuten temas particulares por párrafo; y un párrafo de conclusiones al final del texto, donde se reafirman los puntos tratados en el cuerpo del ensayo y se ratifica la postura apoyada en toda la información anterior.

Después del taller, los 2 grupos experimentales, fueron asignados aleatoriamente a una de las condiciones de tratamiento:

Grupo 1 (34 alumnos). Retroalimentación correctiva implícita

Grupo 2 (28 alumnos). Retroalimentación correctiva explícita

Grupo 3 (8 alumnos). Grupo control

En la primera aplicación se pidió que todos elaboraran un escrito a manera de ensayo donde analizaron “El problema del desempleo en México”, dado que este estudio se llevó a cabo durante las clases regulares, donde la unidad que se revisa es “El mundo del trabajo”.

Se fijó un límite de tiempo de 30 minutos y un rango de entre 120-140 palabras, posteriormente el profesor proveyó un tipo de corrección a cada grupo:

Grupo 1. Retroalimentación implícita, que se refiere a la reformulación del fragmento erróneo, sin proveer explicaciones de ningún tipo, sólo indicando el lugar del error y la versión propuesta por el profesor.

Grupo 2. Retroalimentación explícita, que hace referencia a la edición del texto utilizando claves metalingüísticas (gramaticales), donde el profesor indicó a través de una serie de símbolos pre-convenidos, el lugar y el tipo del error gramatical, pero no proveyó la corrección misma.

Grupo 3. Control. No se brindó ningún tipo de corrección entre la elaboración del primer y segundo ensayo.

En la clase siguiente a la elaboración del ensayo se requirió que ambos grupos revisaran la retroalimentación recibida, y posteriormente se elaboró otro ensayo con el tema: “Vinculación universitaria y mercado de trabajo”, dentro de la misma unidad “El mundo del trabajo”.

## CAPITULO VI. Análisis de los datos

Las diferencias entre grupos se analizaron contrastando las condiciones experimentales y control en el programa SPSS, llevando a cabo un análisis exploratorio de frecuencias, un análisis de comparación de medias a través de la prueba T para muestras independientes que incluyó un análisis de homogeneidad de varianzas por medio de la Prueba de Levene.

**Tabla 4. Edad muestral**

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16	1	1.4	1.4	1.4
	17	1	1.4	1.4	2.9
	18	5	7.1	7.1	10.0
	19	3	4.3	4.3	14.3
	20	10	14.3	14.3	28.6
	21	15	21.4	21.4	50.0
	22	6	8.6	8.6	58.6
	23	6	8.6	8.6	67.1
	24	3	4.3	4.3	71.4
	25	4	5.7	5.7	77.1
	27	2	2.9	2.9	80.0

Estadísticos descriptivos						
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	70	18	16	34	23.11	4.352
Años_estudiando_inglés	70	14	1	15	3.73	2.565
N válido (según lista)	70					

La mayor parte de la población tiene una edad entre 20 y 21 años, con una media de 23.11 y desviación 4.352. Estos datos coinciden con el rango esperado según el Censo de Población y Vivienda del 2010 que aplica el INEGI, donde podemos constatar que a nivel nacional es la población universitaria la que se ubica mayoritariamente en el rango de 20 a 24 años.

**Tabla 5. Escolaridad por edad.**

Nivel de escolaridad y grado	Educación superior
<b>De 20 a 24 años</b>	<b>2,415,118</b>
20 Años	457,912
21 Años	474,560
22 Años	512,904
23 Años	493,162
24 Años	476,580
<b>De 25 a 29 años</b>	<b>2,149,725</b>
25 Años	479,843
26 Años	445,026
27 Años	427,398
28 Años	425,454
29 Años	

Fuente: INEGI. Censo de Población y vivienda 2010 Recuperado el 1º de Julio 2016 [http://www.inegi.org.mx/est/lista\\_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1](http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1)

**Tabla 6. Años estudiando inglés.**

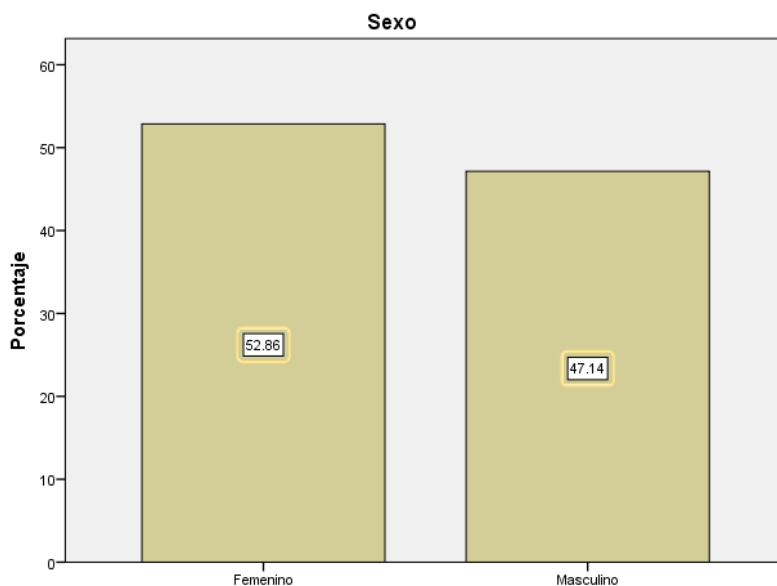
**Estadísticos descriptivos**

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	70	18	16	34	23.11	4.352
Años_estudiando_inglés	70	14	1	15	3.73	2.565
N válido (según lista)	70					

El promedio de alumnos afirma haber estudiado 3.73 años inglés previamente, lo que coincide con el estudio de González-Robles (2004), donde la autora afirma que los estudiantes universitarios de idioma en teoría deberían considerar 6 años de formación previos que son obligatorios en educación básica. Es decir, 3 años de inglés en nivel secundaria y 3 años en el nivel medio superior, de manera que si le preguntáramos a un estudiante universitario –con pocas excepciones en caso de haber recibido formación en otra lengua extranjera–, en teoría debería de contar con 6 años de formación previa en el idioma inglés. Sin embargo, al ser interrogados, los participantes no consideran haber cursado esos

años previos, o no consideran haber alcanzado el nivel esperado al término de esos periodos previos, por lo que se auto evalúan por debajo de lo esperado.

**Tabla 7. Distribución por sexo en la muestra total.**



**Tabla 8. INEGI 2010. Grupo de edad 20-24 años que concluyó la educación media superior, clasificados por sexo.**

	Total	De 20 a 24 años	Porcentaje
	15,135,992	2,521,344	
<b>Hombre</b>	6,960,951	1,157,952	<b>45.93</b>
<b>Mujer</b>	8,175,041	1,363,392	<b>54.07</b>

Fuente: INEGI. Censo de Población y vivienda 2010 Recuperado el 1º de Julio 2016

[http://www.inegi.org.mx/est/lista\\_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1](http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1)

Como se puede observar en la tabla 7, la distribución por sexo en la muestra concuerda con los datos recabados por INEGI en la población total del país, señalando que existe una diferencia en el porcentaje de alumnos en el nivel superior, que sugiere una matrícula universitaria con una población mayoritariamente femenina.



De los datos presentados con anterioridad podemos concluir que la muestra es representativa de la población universitaria en México, en cuestiones de distribución por edad y sexo, así como formación previa en lenguas extranjeras.

A pesar de que aparentemente nuestras muestras son normales, nos dispusimos a aplicar una prueba de normalidad, para lo cual utilizamos el test de Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño de nuestras muestras es menor a 50.

Tabla 9. Resultados de test Shapiro-Wilk

		Pruebas de normalidad			Shapiro-Wilk		
Retroalimentación		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total_errores_PRE	Implícita	.133	34	.132	.941	34	.066
	Explícita	.156	28	.079	.948	28	.178
	Control	.202	8	.200 <sup>*</sup>	.924	8	.462

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Debido a que la significación para cada uno de los grupos experimentales y el grupo control es mayor a .05, aceptamos nuestra hipótesis nula; es decir, podemos decir que las tres muestras se comportan de manera normal.

A continuación, presentamos los resultados de la aplicación pre y post intervención, así como una descripción de tales cifras. Por principio, analizamos el número de errores en ambos escritos.

Tabla 10. Promedios de error Pre y Post test para los tres grupos.

	Grupo		
	1. Implícito	2. Explícito	3. Control
Promedio Errores PRETEST	10.71	11.25	11.38
Promedio Errores POSTEST	10.12	7.46	11.25
Diferencia de puntos	0.59	3.79	0.13
Porcentaje de cambio	5.5	33.7	1.1

Autor: Anabel González, 2017

Al observar la tabla anterior, podemos darnos cuenta de que todos los grupos participantes tuvieron una mejoría en términos de reducción del error, resultando el grupo de Retroalimentación explícita con una mayor diferencia de puntos entre el pre y el post-test, seguido por el grupo experimental de Retroalimentación implícito y finalmente el grupo Control. Podemos señalar que el tratamiento para el grupo 2, donde se retroalimentó de manera explícita, es decir, utilizando claves gramaticales sin proporcionar la corrección al error, fue el grupo que presentó un mayor porcentaje de cambio, con un 33% a comparación del grupo 1 (Retroalimentación implícita), que tuvo un porcentaje de mejora de 5.5% y el grupo Control de 1.1%.

El hecho de que observemos una mejoría en los tres grupos, tanto los dos experimentales como el grupo control, está en consonancia con la propuesta de Burnett (2016), donde señala que sin importar que exista o no, una corrección provista por parte del profesor o algún compañero, el alumno mejorará con el tiempo, siempre y cuando mantenga un contacto constante con la lengua meta y se le proporcione la oportunidad de seguir produciendo tanto de manera oral como escrita, en el idioma que se está aprendiendo.

Por otra parte, se pone en evidencia que la presencia de cualquier tipo de retroalimentación proporciona al alumno una fuente de información y un llamado a la reflexión sobre los errores cometidos, puesto que a pesar de encontrar una mejoría en todos los casos, el análisis de frecuencias resulta en una diferencia notable entre los dos grupos experimentales y el grupo control. Además de que el análisis estadístico señala una diferencia significativa positiva para el tratamiento de retroalimentación utilizando claves gramaticales de forma explícita.

Estas diferencias deben considerarse dentro del contexto muestral, debido a que en el presente estudio los participantes de los tres grupos son de nivel intermedio.

En concordancia con Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010), Varnosfadrani, & Basturkmen (2009) la retroalimentación correctiva explícita (utilización de claves gramaticales), tiene mayor impacto en niveles intermedios y avanzados, que son los que comprenden el metalenguaje o lenguaje técnico y pueden aprovechar este tipo de retroalimentación correctiva.

Por el contrario, en los niveles más básicos, la retroalimentación correctiva implícita (proveer al alumno con la frase corregida sin explicaciones gramaticales), resulta ser mejor aprovechada. De acuerdo con VanPatten et. al (2009) , puede deberse a que hay menos elementos para procesar cognitivamente, así la reformulación se asimila de manera más efectiva.

#### **vi.i Análisis y comparación de medias**

A continuación presentamos el análisis de comparación de medias a través de la prueba T para muestras independientes: Grupo 1 (Retroalimentación implícita) contra Grupo 2 (Retroalimentación explícita).

Se eligió la prueba T debido al tamaño de las muestras  $N_1=34$ ;  $N_2=28$ , con el fin de determinar si las medias de los grupos son comparables. Se calculó la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene para determinar si las varianzas eran comparables, a pesar de que el tamaño muestral fuera distinto. En las siguientes tablas observamos los resultados.

**Tabla 11. Prueba t para comparación entre grupos experimentales.: Grupo 1 o de Retroalimentación implícita, contra el grupo 2 o de Retroalimentación explícita.**

Estadísticos de grupo					
	Retroalimentación	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_errores_PRE	Implícita	34	10.71	5.469	.938
	Explícita	28	11.25	3.718	.703
Total_error_POST	Implícita	34	10.12	4.051	.695
	Explícita	28	7.46	3.766	.712

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_errores_PRE	Se han asumido varianzas iguales	5.650	.021	-.448	60	.656
	No se han asumido varianzas iguales			-.464	58.077	.644
Total_error_POST	Se han asumido varianzas iguales	.429	.515	2.649	60	.010
	No se han asumido varianzas iguales			2.668	59.080	.010

En la tabla anterior observamos el puntaje para la prueba de Levene que nos indica homogeneidad de varianzas, como el puntaje es mayor a 0.05, Asumimos que la varianza de los dos grupos experimentales es equiparable y por lo tanto podemos comparar sus diferencias. Posteriormente, observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa, puesto que el puntaje en la columna Sig. (bilateral) de la prueba T, el puntaje es menor a 0.05, por lo que concluimos con una confianza del 95% que existe una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos y que tal diferencia no se debe al azar.

Asumimos que las cifras hablan de un resultado diferenciado debido al tratamiento particular, en este caso favoreciendo a la técnica de retroalimentación correctiva explícita, donde se utilizan claves gramaticales para especificar el error, es decir, el grupo 2, presentó una mejora significativa en comparación con el otro grupo experimental y en comparación también con el grupo control.

En conclusión, en la tabla de estadísticos de grupo, podemos observar que en la condición pre experimental, la media de errores por ensayo para el grupo 1 (Retroalimentación implícita), fue de 10.71, disminuyendo a 10.12, es decir 0.59 o 5.5% en la condición post experimental. Mientras que la media para el grupo 2 en la condición pre experimental (Retroalimentación explícita), fue de 11.25 errores, disminuyendo a 7.46 puntos o 33.7%, resultando en una diferencia estadísticamente significativa.

**vi.ii Comparación de medias a través de la prueba T para muestras independientes: Grupo 1 (Implícito) y Grupo 3 (Control).**

En la siguiente tabla comparamos las medias del grupo experimental 1, donde se proveyó a los participantes de una retroalimentación correctiva implícita, es decir, la reformulación de la frase errónea sin explicaciones gramaticales, en comparación con el grupo que no recibió retroalimentación correctiva de ningún tipo.

**Tabla 12. Prueba t. Comparación de medias del grupo 1 o de Retroalimentación implícita, contra el grupo 3 o grupo Control:**

Estadísticos de grupo					
	Retroalimentación	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total_errores_PRE	Implícita	34	10.71	5.469	.938
	Control	8	11.38	5.236	1.851
Total_error_POST	Implícita	34	10.12	4.051	.695
	Control	8	11.25	3.536	1.250

Observando los resultados de la prueba t, podemos decir que existe una diferencia entre las medias, por lo que queremos saber si estas pueden ser comparables para efectos de significancia en las diferencias.

En la prueba de Levene para homogeneización de medias que se muestra a continuación, podemos ver que ambos grupos son comparables. Existe una diferencia en los resultados de ambos, sin embargo, según se observa en la columna de Sig. (bilateral) de la

prueba T, el resultado es mayor a 0.05, señalando que esta diferencia no es estadísticamente significativa, por lo que podemos decir con una confianza del 95% que no hubo diferencias entre el grupo control y el grupo experimental 1.

**Tabla 13. Prueba de Levene Grupo 1 Vs Grupo 3/control.**

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de varianzas			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia media
Total_errores_PRE	Se han asumido varianzas iguales	.969	.331	-.314	40	.755	-.001
	No se han asumido varianzas iguales			-.322	10.904	.753	-.001
Total_error_POST	Se han asumido varianzas iguales	.456	.503	-.727	40	.472	-.100
	No se han asumido varianzas iguales			-.792	11.755	.444	-.100

En términos coloquiales, podríamos parafrasear este resultado diciendo que es igual proveer al alumno con la respuesta correcta directamente que no proveerle con ningún tipo de retroalimentación. Parece lógico que en ambas instancias no exista por parte del alumno una búsqueda activa de la respuesta o un procesamiento mayor de su error.

**vi.iii Análisis de comparación medias a través de la prueba T para muestras independientes: Grupo 2 (Explícito) y Grupo 3 (Control).**

**Tabla 14. Prueba T comparación de medias Grupo 2 Vs Grupo 3**

Estadísticos de grupo					
	Retroalimentación	N	Media	Desviación tip.	Error típ. de la media
Total_errores_PRE	Explícita	8	11.25	3.719	1.250
	Control	8	11.38	5.236	1.851
Total_error_POST	Explícita	28	7.46	3.766	.712
	Control	8	11.25	3.536	1.250

Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T par		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Total_errores_PRE	Se han asumido varianzas iguales	.117	.735	-.076	34	.939
	No se han asumido varianzas iguales			-.063	9.114	.951
Total_error_POST	Se han asumido varianzas iguales	.054	.818	-2.539	34	.016
	No se han asumido varianzas iguales			-2.632	11.949	.022

En la tabla anterior podemos observar que en la condición pre experimental la media de errores por ensayo para el grupo 2 en la condición pre experimental fue de 11.25 errores, que disminuyó a 7.46 errores o en un 33.7%, mientras que para el grupo 3 (control), se presentó una media de 11.38 errores en la condición pre experimental y se registró una disminución a 11.25 errores, lo que significa una disminución en un 1.1% o una diferencia de 0.3 errores.

Tomando en cuenta la prueba de Levene, el puntaje resultante es mayor a 0.05, por lo que asumimos que la varianza de los dos grupos es equiparable y, por lo tanto, podemos comparar sus diferencias. Posteriormente, observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa, puesto que el puntaje en la columna Sig. (bilateral) de la prueba %, es menor a 0.05, por lo que concluimos con una confianza del 95% que existe una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos y que tal diferencia no se debe al azar, por lo que asumimos que las diferencias sugieren un cambio debido al tratamiento en el grupo experimental 2, en este caso favoreciendo a la técnica de Retroalimentación correctiva explícita en comparación con la falta de retroalimentación en el grupo control.

Los datos indican una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los grupos, por lo que podemos señalar que los alumnos que recibieron una corrección utilizando claves gramaticales, tuvieron un desempeño significativamente mejor que el de su contraparte en el grupo control.

#### **vi.iv Discusión**

A partir de las tablas anteriores, podemos ver que entre la aplicación pre y post-test, existió una disminución del error de 5.5% para el grupo experimental 1 (Implícito), mientras que hubo una disminución de 1.1% para el grupo 3, o grupo control. Esto es que ambos disminuyeron el número de errores en la aplicación Post experimental, el grupo 1 disminuyó 4.4% más errores que el grupo control. Sin embargo, esta diferencia no resulta significativa, puesto que el valor de p (sig), no es menor a 0.05.

Lo anterior implica que es aproximadamente igual utilizar una técnica de retroalimentación correctiva implícita (reformulando el fragmento erróneo y sustituyéndolo por la frase corregida), que no darle ningún tipo de retroalimentación al alumno.

En el caso del grupo control y el Grupo 1 (Retroalimentación implícita), y el Grupo 3 / Grupo Control (Sin Retroalimentación), los valores tan cercanos en sus resultados pueden deberse a factores de maduración que son independientes de la intervención experimental. Una vez más estos resultados apoyan la afirmación de Burnett (2016), que señala que los alumnos mejorarán con el tiempo con o sin corrección, siempre y cuando se mantengan en contacto con la lengua meta. De esta forma las oportunidades de leer, escuchar, hablar o escribir, enfrentarán al alumno con material para contrastar sus hipótesis sobre el funcionamiento del idioma.

Sin embargo, al existir una diferencia de 4.4% a favor de la retroalimentación implícita, es recomendable que en futuras aplicaciones experimentales se considere ampliar



la muestra para maximizar esta diferencia y corroborar si efectivamente la diferencia no es significativa.

Si como docentes nos encontráramos en la disyuntiva de elegir un método implícito o explícito de retroalimentación correctiva a un grupo de alumnos con características similares al de nuestra muestra, lo más recomendable sería una retroalimentación explícita.

Es importante tomar en cuenta los matices que hay entre un grupo de nivel intermedio y a un grupo de nivel básico, ya que teóricos como VanPatten et. al (2009), señalan que en los niveles más básicos la retroalimentación correctiva implícita (proveer al alumno con la frase corregida sin explicaciones gramaticales), resulta ser mejor aprovechada, ya que al tener menos elementos para procesar cognitivamente, la simple reformulación de la frase se asimila de manera más efectiva.

## CAPITULO VII. Conclusiones

En el presente trabajo de investigación la atención se centra en el impacto a corto plazo que tienen diversas técnicas de corrección, así como la ausencia de corrección en la habilidad escrita de una lengua extranjera.

El error en una actividad productiva en lengua extranjera es una ventana hacia el complejo marco de concepciones y supuestos del que están formado el nivel actual de dominio, en este caso de la segunda lengua. A través de la comisión de errores es posible diseñar una metodología particular para atender las necesidades específicas del alumno.

La presente investigación concluye que el tratamiento diferencial del error en la producción escrita de una lengua extranjera con un método gramatical implícito Vs explícito resultó en una diferencia significativa que señala que el método de retroalimentación utilizando claves gramaticales explícitas fue más efectivo, esto puede deberse a que propicia una mayor manipulación de la información al requerir que el estudiante reflexione acerca de la regla que está detrás y que ayudará a evitar no sólo ese error particular sino que en situaciones similares donde se aplique tal regla, ayudará a prevenir la aparición del error, promoviendo la capacidad del alumno a sistematizar un procedimiento significativo al escribir y autocorregirse.

En términos descriptivos podemos decir que mientras en el piloteo los errores más frecuentes que se encontraron fueron de palabra incorrecta, ortografía (*spelling*) y tiempo verbal; en la producción antes pre- intervención los errores más frecuentes fueron de ortografía, palabra incorrecta, forma de la palabra (*part of speech*), palabra faltante y preposición, en ese orden.

Este aspecto de “palabra incorrecta” como un error típico del nivel intermedio es descrito por Wray (como lo cita Birch, 2013, p.28) señalando la dificultad que encuentran

los alumnos de nivel intermedio para elegir la mejor palabra o expresión según el contexto, esto debido a la gran cantidad de opciones que encuentra, en contraste con la poca experiencia que tienen utilizándolas, por lo que frecuentemente erran en la elección según el contexto particular.

Con respecto a las técnicas de retroalimentación correctiva, en primera instancia, los trabajos de investigación previos se dividen e incluso se oponen en la preferencia por técnicas implícitas e implícitas de retroalimentación correctiva.

A partir de los resultados del presente trabajo de investigación y los análisis estadísticos que llevamos a cabo, podemos señalar que al comparar las dos técnicas correctivas (implícita y explícita) y la ausencia de corrección (grupo control), la técnica que mostró mayor efectividad fue la técnica correctiva explícita.

Este resultado está relacionado con los trabajos de Ellis, Loewen, & Erlam (2006), que sugieren que un mayor procesamiento de la información conlleva a un aprendizaje significativo y a largo plazo. Por lo que una vez que el alumno comete el error y se le hace saber que su producción es errónea pero no se le provee con la forma correcta, esta situación lo lleva a un conflicto cognitivo que puede ser aprovechado si el alumno está motivado a continuar aprendiendo. El conflicto lo impulsa a investigar sobre las posibles soluciones al error y el mayor procesamiento cognitivo que el alumno destina a la búsqueda de la solución hace que el aprendizaje se vuelva significativo y duradero.

Otro estudio que apoya los efectos positivos de la Retroalimentación implícita es el realizado por Storch & Wigglesworth (2010), que señala que hay más asimilación a partir de la utilización de claves gramaticales (Retroalimentación explícita) que de la reformulación (Retroalimentación implícita).

Sin embargo, no debemos descartar del todo la Retroalimentación Correctiva Implícita, ya que en nuestros resultados la retroalimentación implícita mostró también una mejoría apreciable en el grupo experimental que recibió este tipo de corrección.

En los estudios de Lee (2013), también se resalta la utilidad de ésta para actividades de producción oral más que escrita. Y esta técnica será también útil en términos de simplicidad en el proceso cognitivo de información, puesto que los alumnos procesan los elementos que reciben del medio de manera diferencial, y cuando el ambiente les provee de una gran cantidad de información, el aprendiente jerarquiza a los elementos asignándoles grados de importancia, por lo que este tipo de retroalimentación demandará menos recursos cognitivos al no tener que lidiar con lenguaje técnico.

Una de las estrategias que se utiliza en la Retroalimentación implícita es el principio de “primacía de significado (VanPatten, 2009, p.22)”, lo que quiere decir que el alumno de nivel básico pone primero atención en el significado y después a las palabras y al orden de estas. En los primeros estadios de desarrollo lingüístico, de igual manera, se procesa el significado antes que la forma, ya que los alumnos de este nivel son menos sensibles a las reglas gramaticales, por falta de exposición a claves metalingüística (lenguaje técnico).

En palabras simples, al estudiante de idiomas de nivel básico le importa más transmitir/ captar la idea principal que la forma en que se está transmitiendo.

En la misma línea, es interesante resaltar que al contrario de nuestros resultados obtenidos; la técnica de corrección implícita es la más utilizada por los padres al guiar el aprendizaje de un infante en su primera lengua y la técnica resulta efectiva, dado que el niño se vuelve en determinado momento, un usuario competente de la lengua.

Sin embargo el proceso de aprendizaje de una lengua materna y de una segunda lengua en un adulto, es distinto. En primer lugar porque existen factores biológicos

(relacionados con la madurez), psicológicos y sociales que influyen contundentemente en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, la plasticidad cerebral de un adulto no es la misma que la de un niño, por lo que no podemos plantear los mismos objetivos de aprendizaje en estas dos diferentes poblaciones.

Debemos, por lo tanto, tener en cuenta los diferentes factores implicados para elegir el método de Retroalimentación correctiva más adecuado, puesto que mientras una población con ciertas características se verá beneficiada con una de las técnicas, para otro grupo resultará insuficiente e incluso detrimental.

La utilización de una gramática implícita en la práctica favorece a los alumnos de niveles de adquisición básicos, puesto que en los niveles avanzados se requiere la ayuda de claves metalingüísticas (reglas gramaticales) que soporten la construcción de ideas complejas y guíen la auto-corrección futura en la expresión oral y escrita.

Bronckart (1985) señala que el resultado del método implícito es benéfico y evidente la mejora de la lengua hablada, pero estos resultados están circunscritos en los niveles iniciales de adquisición de automatismos básicos del lenguaje, es decir: útil sólo para estudiantes con competencia básica en el idioma.

En consonancia con nuestros resultados, el autor también afirma que tanto en producción como en comprensión, el fracaso del método implícito en los enunciados largos (más complejos) es evidente, “[...] difícil es con este método superar el umbral de los diálogos cotidianos sin el apoyo de un modelo potente, sin el apoyo de una gramática. (Bronckart, 1985)”.

Podemos concluir que la utilización de estrategias de Retroalimentación correctiva explícita puede tener un impacto favorable si ésta se refiere a un grupo de nivel intermedio o

avanzado. En cuanto a un grupo de alumnos de nivel básico, la retroalimentación implícita resulta tener mayores beneficios.

Lo anterior no deja de lado la posibilidad de no proveer ningún tipo de realimentación correctiva como una alternativa didáctica. Desde esta perspectiva humanista, podemos considerar la propuesta de la ausencia de corrección como una herramienta pedagógica.

Uno de los investigadores más representativos en contra de la corrección, Truscott (2007), apoyado en estudios de Krashen —años sesenta—, señala que la corrección no solo es innecesaria sino perjudicial, puesto que consume recursos que deberían ser destinados a cuestiones más provechosas como el formato del texto o la calidad del contenido.

Nuestros resultados apoyan discretamente esta postura, puesto que encontramos una mejora en el tiempo de todos los grupos participantes, incluso en el grupo control, donde no se proveyó ningún tipo de retroalimentación correctiva. Esto puede ser debido a la maduración del alumno en el tiempo y la exposición a la lengua meta.

Concordamos hasta cierto punto con esta propuesta teórica de que el error no debe ser un elemento central, sino un peldaño hacia la consecución de objetivos de aprendizaje, de modo tal que la corrección es importante, pero no más importante que el hecho que el alumno siga en contacto con la lengua meta.

Como hemos visto, el proceso de aprendizaje será personal y dependerá de múltiples factores, entre ellos la motivación, la edad, la exposición a la lengua meta, etc. Por lo tanto, las diferencias entre un alumno y otro posiblemente sean marcadas, sin embargo en un salón de clases, a pesar de existir estas diferencias entre uno y otro alumno, existen estrategias para propiciar comunidades de aprendizaje que conlleven en primera instancia a la corrección de errores y a mediano y corto plazo a un desempeño óptimo en el uso de una segunda lengua.

“Mientras el profesor trata de llevar al alumno a un punto que todavía no ha alcanzado, el maestro sólo puede ofrecer su propia experiencia, esperando –en el doble sentido de espera y de esperanza– que esta experiencia le sirva al alumno en su propia vida. El profesor dice algo, mientras el maestro únicamente puede mostrar, señalar, invitar al alumno a empezar [...] (Floreille D’Hoest, prol. en Mèlich, 2010)

Por lo anterior, una de las tareas principales del profesor de lenguas extranjeras, más que proveer la corrección explícita o implícita de los errores, debe ser motivar al alumno para que continúe en contacto con la lengua meta de las más diversas formas.

La evaluación y la corrección forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje pero como mecanismos de retroalimentación para coadyuvar al desarrollo cognitivo del alumno, por lo que el error no debe legitimar la labor docente, al utilizarse como un mecanismo de control simbólico.

Para el profesor, el error es una ventana hacia el complejo marco de concepciones y supuestos del que está formado el nivel actual de dominio, en este caso de la segunda lengua en el alumno. A través de la comisión de errores, es posible diseñar una metodología particular para atender las necesidades específicas del alumno.

Desde nuestra perspectiva, la retroalimentación correctiva tiene un efecto catalizador en la asimilación y acomodación de nuevos elementos a un esquema previo de comunicación que contiene a la lengua materna. Este esquema se va ajustando poco a poco durante el aprendizaje de una segunda lengua y se refleja en la forma de interlenguaje, hasta que se vuelve un esquema independiente al esquema previo, se transforma propiamente en el esquema de la lengua meta.

El lenguaje cambia constantemente con el uso que los humanos le damos, y lo que hoy es erróneo mañana es la forma común de decirse.

Los puristas del lenguaje, argumentarán que cualquier desviación de la lengua alterará el lenguaje, pero como menciona Pinker (2007), “el lenguaje complejo es universal porque los niños en realidad lo reinventan generación tras generación (p. 20)”.

Por lo anterior, oponerse al cambio sería negar lo que en realidad es el cambio: una constante en el uso del idioma. El día de hoy no hablamos de la misma forma en que lo hacíamos hace cien años, he ahí la ruptura entre los lingüistas prescriptivistas (puristas) y descriptivos.

De hecho catedráticos como Burnett (2016), señalan que el papel de la corrección no es tan relevante como lo es la motivación de los alumnos a continuar exponiéndose a la lengua meta de manera voluntaria, puesto que siguiendo el desarrollo natural del aprendizaje de una lengua, los errores desaparecerán mientras la exposición a la lengua meta sea continuada y mientras haya oportunidad para que el alumno produzca de manera escrita y hablada.

Por otro lado, en materia de la agenda gubernamental, podemos concluir que los logros académicos en la enseñanza de inglés han sido modestos y, en todo caso, cuestionables. Sin embargo, se ha abierto el espacio para traer a colación las necesidades actuales en este tema.

El diseño y la implementación de una política pública como lo es el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB o más recientemente llamado PRONI), han estado desarticulados de la base social a la que impactarán, puesto que de inicio se atiende a los requerimientos de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO de formar ciudadanos mundiales, capaces de desenvolverse en el mundo global, pero ha desatendido aspectos de la comunidad que participará en la política, tales como lo son la pertinencia de los planes y programas y la oportuna distribución de los materiales didácticos o los salarios en tiempo y forma a los profesores y un largo etcétera.



Por otra parte, los posibles ajustes en los plazos propuestos, que pretenden tener una cobertura de 100% de la población para el ciclo 2018-2019, son el resultado de una planeación no realista, puesto que en opinión del mismo titular del proyecto PNIEB, tales metas sólo serán posibles para el ciclo escolar 2025-2026.

Otra de las deficiencias en la implementación del programa, han sido los nuevos planes de estudio en secundaria que contemplan un alumno que en educación preescolar y primaria ha alcanzado una competencia comunicativa A2, según el Marco Común de Referencia Europeo, y está listo para formarse en el nivel B1 al ingresar a una institución de educación secundaria.

Sin embargo, el programa comenzó en 2009 en preescolar, y estos alumnos requieren de una formación de 9 años (preescolar y primaria), para considerarse aptos para los planes de estudio de nivel secundario, por lo tanto podríamos decir que los nuevos planes de secundaria deberían haber entrado en vigor en el año 2018. En la práctica estos planes de estudio fueron introducidos en 2011 según el cronograma propuesto, por lo que el descontento de los profesores y la opinión de que los alumnos aún no están listos para estar en el nivel que les correspondería, parece evidente.

Finalmente, la formación docente en escuelas normales, cobra una relevancia trascendental. Los profesores que están haciendo frente a la introducción del PNIEB son profesores que no fueron capacitados para la tarea, ya que en escuelas normales el idioma inglés fue introducido en el currículum con un nivel obligatorio de A2 para todos los alumnos sólo hasta el 2010, por lo que se previó que para 2015 se tendría la primera generación de docentes con una competencia lingüística aceptable en inglés.

En lo que respecta a la enseñanza en nivel medio y superior, la calidad en la enseñanza de inglés también ha sido evidenciada como débil en el estudio de González-Robles (2014),

puesto que las instituciones de nivel medio superior, pero sobre todo superior, tienen la gran responsabilidad reparadora de formar profesionales, docentes e investigadores con una aceptable competencia lingüística, en su lengua materna y en inglés que amplíen su campo de acción a nivel global.

Finalmente, un programa de tales dimensiones implica un gran esfuerzo por democratizar los aprendizajes al incluir a la población nacional. Sin embargo, en los hechos, la implementación ha sido deficiente, debido entre otras cosas a la desatención de aspectos de base como es la condición precaria de muchas comunidades que se pretende alcanzar, donde el aprendizaje de una lengua extranjera pasa a un segundo o tercer plano si necesidades como alimentación y vivienda no han sido solventadas.

Para poder atacar al problema educativo en general y en particular el de la enseñanza de una segunda lengua, sería recomendable hacer un análisis profundo de la situación actual, que considere todas las dimensiones posibles, de manera que los recursos se utilicen de manera más eficiente, aunque esto signifique progresos de menor amplitud.

No obstante, las bondades de la reflexión y el análisis sobre nuestro desempeño como alumnos, al igual que la reflexión de nuestro trabajo docente, nos permiten mejorar sistemáticamente con base en lo realizado. Los docentes experimentados sabrán que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sucede de la noche a la mañana. El comprender las etapas que lo componen, y más aún, el haber vivido esas etapas, contribuye a que seamos más realistas en la propuesta de objetivos y más tolerantes hacia los errores del estudiante, además de poder aprovechar tales errores como herramienta didáctica en el camino hacia los objetivos planteados.

Para futuros estudios, se enfatiza la necesidad de realizar una investigación que evalúe el dominio y la aplicación de habilidades de composición en tareas auténticas de

comunicación y expresión escrita que relacione trabajos como el presente, dedicados al análisis lingüístico y funcional de los textos con estudios dedicados a analizar la macroestructura textual, tal como la planificación del texto, los actos del habla implicados, entre otros. Así mismo, un diseño experimental longitudinal, nos ayudará a magnificar los resultados y las diferencias entre las técnicas de Retroalimentación Correctiva, haciéndolas más contundentes y más específicas.

## Bibliografía

- Aguilar, L. y Fregoso, G. (Noviembre, 2011). La redacción académica desde la estructura y la textura. El caso de los profesores en servicio. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cd. de México.  
Resumen recuperado de: [http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area\\_05/0211.pdf](http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_05/0211.pdf)  
<http://www.cambridgeenglish.org/> Retrived 14 July 2016.
- Akhter, T. (2007). "Giving feedback and correcting errors in ESL classroom". BRAC University. Bangladesh: Dahka. Ammon (ed.) (2001). *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Ammon, U. (2001). *The Global Spread of English, Scientific Communication and ESP: Questions of Equity, Access and Domain Loss*. Iberica 13.
- Anuario General Estadístico IPN (2012).  
Recuperado de  
<http://www.gestionestrategica.ipn.mx/Evaluacion/Paginas/Anuarios.aspx> Dirección de formación en lenguas extranjeras, 2012, en Noviembre 2016.
- Backhoff, E., Bouzas, A, Contreras, C., Hernandez, E., Garcia, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México*. El caso de la educación básica. México: INEE
- Aranda, G. (2008) *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*, tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.
- Bañales, Vega, Reyna, Rodríguez & López (2010). *Investigación de la lectura y escritura académica en la educación media superior y superior*. Ediciones SM y Consejo Puebla de Lectura: México.
- Birch, B. (2014). *English Grammar Pedagogy*. Routledge: New York
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In Davies, A. & Elder, C. (2004) *The handbook of applied linguistics*. DOI: 10.1002/9780470757000.ch15. Blackwell Publishing Ltd.
- Bronckart J.P. *Las ciencias del lenguaje ¿Un desafío para la enseñanza?* UNESCO 1985, 123 pp.
- Brown, H.D. (2002). "English language teaching in the post-methods era: Toward better diagnosis, treatment and assessment". In J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.) *Methodology in language teaching* (p.9-18). New York, NY: Cambridge University Press.
- Burnett, J. (2016). *Cátedra: Adquisición de segunda lengua*. University of Southern Mississippi. 17 de marzo de 2016.

- Bylund, E. (2010). *The Role of Language Aptitude in First Language Attrition: The Case of Prepubescent Attriters*. *Applied Linguistics* 31(3):443-464.
- Cambridge (2017). *International Language Standards. Common European Framework of Reference*.  
Recuperado en Noviembre 2017 de <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1-47.
- Carrasco, A. & Kent, R. (2011). “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51.
- Carrasco, A. & López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Consejo Puebla de Lectura, SM ediciones. ISBN 987-607-8097-05.
- Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta, 2008. ISBN: 978-968-943-234-0.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). “La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis”. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
- Castro, M.; Hernández, L. & Sánchez, M. (2010). “El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana”, en G. Parodi (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., Snow, M.A. (2014). “Teaching English as a Second or Foreign Language”. 4th Ed. Boston: MA. Heinle Cengage *Learning & National Geographic Learning*.
- Chaika, E. (1984, ed 2014). *Language: The social mirror*. 4th ed. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Chaparro, A. Morales, S (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de análisis de la conducta* Vol. 35(2) : México.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corder, S. Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuetos, F (2017). Esquemas de conocimiento pp 549-554. *Diccionario crítico de las ciencias sociales*. Recuperado el 12 de septiembre de 2017 en el sitio [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index\\_b.html](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html)

doi: 10.1017/S0272263106060141

- Doman, E. (2012). (US-China Education Review A 9 (2012) 813-825 Earlier title: US-China Education Review, ISSN 1548-6613 Further Evidence for the Developmental Stages of Language Learning and Processability Evelyn Doman Macquarie University, Sydney, Australia; University of Macau, Macau, China).
- El diario mx Juárez. 8 Febrero (2014). Rechazan maestros juarenses nuevo método para enseñar inglés [http://diario.mx/Local/2014-02-08\\_cd9eb682/rechazan-maestros-juarenses-nuevo-metodo-para-ensenar-ingles/](http://diario.mx/Local/2014-02-08_cd9eb682/rechazan-maestros-juarenses-nuevo-metodo-para-ensenar-ingles/)
- Ellis, R., Loewen, S. and Erlam R. (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition* 28, pp. 339-368.
- Englander, K. (2014) Writing and Publishing Science Research Papers in English. *Springer Briefs in Education*. DOI: 10.1007/978-94-007-7714-9\_1.
- Ferguson, G (2007). *The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss*. University of Sheffield: UK.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En E. Ferreiro (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Colección LEA. Número 21. Barcelona: Gedisa.
- Ferris, D.R., & Roberts, B.J. (2001). "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?", *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 161-184.
- Fromkin, V., Hyams, R., Rodman, R. (2014). *An introduction to Language* (10th Ed.). Boston: Cengage.
- Gass, S. & Selinker, L. (1992). *Language transfer in language learning. Second Language Research*. Revisado por Silvina A. Montrul. Sage Publications, Ltd. Vol 11 (3), Octubre 1995.
- Gass, S.M. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge: New York.
- Gee, J. P. (2015). "Reflections on understanding, alignment, the social mind, and language in interaction". *Language and Dialogue*, 5(2), 300-311. DOI: 10.1075/ld.5.2.06gee
- George, H. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gholami, J. & Talebi, Z. (2012). The effects of implicit and explicit feedback on EFL learners' grammatical accuracy: the case of regular past tense in English. *IJPSS*, 2(6), 39-62.

- González–Robles. O. (Coord.) (2014) *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. 1995. *Teaching Practice Handbook*. New York: MacMillan Heinemann English Language Teaching, Oxford.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Addison Wesley Longman Limited.
- Heimlich, 1975. “A life-saving maneuver to prevent food chocking”. *The Journal of the American Medical Association*, 234(4):398-401·November 1975 DOI: 10.1001/jama.234.4.398
- INEGI. (2010) Censo de Población y vivienda 2010. Recuperado el 1º de Julio 2016 del sitio <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/default.html?init=2>
- Iñesta, A. (2009). “La regulació de l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies descriptors experts en castellá como a primera llengua i en anglés com a llengua internacional”. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Krashen, S. (1981; 2002). *Second language acquisition and second language learning*. 1a Ed. Pergamon Press Inc.: California (Obra original 1981). Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Harbor. The University of Michigan Press, 1971 (10th printing).
- Lee, E. J. (2013). *Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students*. *System*, 41(2), pp.217-230.
- Lenguaje y educación: temas de investigación educativa en México, Capítulo: Evaluación del lenguaje en el ámbito escolar, Editores: Fundación SM de ediciones México/IDEA, Consejo Puebla de Lectura A.C
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- Lennon, P. (1991). *Error, some problems of definition and identification in Applied Linguistics*. Vol 14. P. 173-198.
- Liu, X. (2015). Language Transfer in Learning Japanese and Interlanguage Development US-China. April 2015, Vol. 13, No. 4, 236-244 doi:10.17265/1539-8080/2015.04.
- Long, M. (1988). *Understanding second language acquisition*. Ellis, Rod. Oxford: Oxford University Press, 1985, pp327. *Studies in Second Language Acquisition* 10(1), 79-82. Doi://10.1107/SO272263100007038

- López-Bonilla, G. & Pérez-Fragoso, C (2013), “Debates actuales en torno a los conceptos de ‘alfabetización’, ‘cultura escrita’ y ‘literacidad’”, en Alma Carrasco y Guadalupe López-Bonilla (coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, col. estudios IDEA, pp. 23-49. Bachman, 1990
- Lowi, T. J. (1992). “Políticas Públicas, estudios de caso y teoría política” En Aguilar Villanueva, *La hechura de las políticas*, p. 89-119
- Manrique-Sabogal, W. (2010, Noviembre 20). Lo que hay que saber del español. El País Diario. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2010/11/27/babelia/1290820336\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/11/27/babelia/1290820336_850215.html)
- March & Simons (1958). *Organizations*. New York. John Wiley and Sons
- Martin-Torres, G.G, & Carvajal-Ciprés, M. (Noviembre, 2011). “La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría en investigación educativa”. Investigación de la Investigación Educativa/ II. Conferencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, México. Mata Santel, J., & Carraco Altamirano, A.
- Mèlich, J. C. (2010) “Florelle D’Hoest, prólogo”, en *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Ed. Paidós. Barcelona: España.
- Miranda-Ubilla, H. (2000). “La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras”. (Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid). Valladolid: España.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). “Teaching language in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context”. Routledge: New York. Paris: UNESCO.
- Pennycook, A. (1989). “The concept of method, interested knowledge, and the politics of English language teaching”, *TESOL. Quarterly*, 23 (4), 549-618
- Pienemann, M. (1984). “Psychological constraints on the teachability of languages”. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, M. (2007). “Processability theory”. In B. Van Patten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 137-154). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Pinker, S. (2007). *The Language Instinct*. Ed. Harper Perennial Modern Classics. New York: US.



- Ponce, A. (1981). *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos S.A. 4ª Ed. México: CDMX
- Pulverness, A., Spratt, M., & Williams, Melanie. *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course Modules 1, 2 and 3 (2nd ed.)* Cambridge, England: Cambridge University Press, 2011.
- Richards, J. C. (1971). "A non-contrastive approach to Error Analysis". *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Rojas-Drummond, S. et al (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. INEE: México.
- Sánchez, L., Reyes, E. y Villalobos, E. (Septiembre, 2009). Redacción, carencia en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Resumen recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_04/ponencias/1273-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_04/ponencias/1273-F.pdf)
- Saucedo, C.; Guzmán, C., Sandoval Etelvina & Galaz, J. (Coord.) (2011). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. ANUIES- COMIE.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Traducción y notas Amado Alonso. XXIV Ed. Editorial Losada. Argentina: Buenos Aires.

## **SEP**

- (2004), Educación Básica. Programas de educación preescolar 2004, México.
- (2006), Educación Básica. Secundaria. Plan de estudio 2006, México.
- (2006), Educación Básica. Secundaria. Lengua extranjera. Inglés. Programas de estudio 2006, México.
- (2006), Reforma de la Educación Secundaria. Fundamento curricular. Lengua extranjera. Inglés, México.
- (2007), Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México.
- (2008), Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba, México.
- (2008), Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y Guías de actividades. Primer grado Etapa de prueba, México.
- (2008), Educación Básica. Primaria. Programas de estudios 2009 y guías de actividades. Segundo grado. Etapa de prueba, México.
- (2008), Programa Nacional de Inglés en Educación Básica: Fundamentos.
- (2011), Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Programas de estudio 2011.
- (2017). Convocatoria Nacional para Maestros de Inglés en escuelas Normales (DGESPE). Recuperado el 10 de Diciembre de 2017 del sitio <http://www.dgespe.sep.gob.mx/convocatoria2017>

- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly* Vol. 41(2), pp.255-283.
- Skehan, P (ed.) (2014) *Processing Perspectives on Task Performance*. London: John Benjamins. e-book: ISBN 9789027270412
- Smith, L. & Rafiqzad, K. (1979). "English for cross-cultural communication; The question of intelligibility". *TESOL Quarterly*, 13 (3), pp. 371-80. (Reimpreso en 1983 en *Readings in English as an International Language*. Editado por Larry E. Smith. Oxford: Pergamon Press, pp. 49-58).
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT course modules 1, 2 and 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *Cambridge handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake and Retention of Corrective Feedback on Writing: Case Studies. *Studies in Second Language Acquisition* 32, pp.303–334. Melbourne, Australia: Cambridge University Press. doi:10.1017/S0272263109990532.
- Street, B. (ed.), (1993). "Cross cultural approaches to literacy". *Cambridge series in oral and literate culture*. Cambridge: Cambridge University Press
- Street, B. (1995) "Social Literacies: critical approaches to literacy in Development", *Ethnography and Education*. Longman: London
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*. 16, pp. 255-272. doi: 10.1016/j.jslw.2007.06.003
- Van Patten, B., Henry, N., Culman, H. (2009) "More on the effects of explicit information in instructed Second Language Acquisition: A partial replication and a response to Fernández" (2008). *Studies in Second Language Acquisition*. 31, 4, p. 559-575 17 p.
- Varnosfadrani, A.D. & Basturkmen, H. (2009). "The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance". *System*, 37, 82-98.
- Vigotsky, L. (1995; 1934). *Thought and language* Cambridge, MA.: MIT Press (Pensamiento y lenguaje; Rotger, M. trad.). Buenos Aires: Ediciones Fausto. (Obra original 1934)
- Villar, F. (2003). Capítulo 5: El enfoque constructivista de Piaget. *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. [Proyecto Docente]. 263-305. Recuperado de <http://www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/proyecto.html>

Wilkins, D.A. (1974). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold. Port Melbourne: Australia.

## ANEXOS

### Anexo 1. Rúbrica ampliada Tipos de Errores.

Símbolo	Sp	p.	Artnn	Ww	mw	mpr	wpr
Significado en inglés	<i>Spelling</i>	<i>Punctuation</i>	<i>The article is not necessary</i>	<i>wrong word</i>	<i>missing word</i>	<i>missing preposition</i>	<i>wrong preposition</i>
Significado en español	Ortografía	Puntuación	El artículo no es necesario	Palabra inadecuada	Palabra faltante	Preposición faltante	Preposición incorrecta

Símbolo	Sva	Vt	Wo	Cn/un	wf	pl
Significado en inglés	<i>Subject.verb agreement</i>	<i>Verb tense</i>	<i>Wrong order</i>	<i>Countable or uncountable mistake (a/an/s)</i>	<i>Word form</i>	<i>Needs or doesn't need plural</i>
Significado en español	Correspondencia verbo.sujeto	Tiempo verbal	Orden incorrecto de palabras	Error palabra contable	Error palabra incontable	<i>Necesita o no plural</i>