



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**ACTITUDES HACIA LA RETROALIMENTACIÓN EN LOS PROFESORES DE
INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

MÓNICA MONROY GONZÁLEZ

DRA. MARISELA COLÍN RODEA

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

México, D.F.

2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi hermosa familia porque sin su amor y paciencia, no sería quien soy ahora.

A Daniel Armando, mi hermano querido,
quien transitó por la vida dejando un haz de luz difícil de igualar.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi tutora principal la Dra. Marisela Colín Rodea por su ánimo y buenas ideas para realizar esta tesis. Su acompañamiento y apoyo incondicional me dieron el impulso necesario para concluirlo. Y, por encima de todo, quiero destacar la calidad y calidez humana que caracterizan su labor profesional.

De igual manera quiero darle las gracias a la Dra. Carmen Contijoch Escontria, al Maestro Leonardo Herrera González, a la Maestra Silvia López del Hierro y muy especialmente a la Dra. Béatrice Blin por su amable lectura y revisión a este trabajo. Sus observaciones enriquecieron no sólo la redacción de la versión final, sino mi ojo crítico de la labor de investigación. A todos, muchas gracias.

A mis colegas, profesores del Departamento de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, que me apoyaron en el trabajo de campo siendo parte de este estudio, mi más sentido agradecimiento por su tiempo y su colaboración. Sin su apoyo no hubiera sido posible este trabajo.

ÍNDICE

	Página
Índice de cuadros y tablas.....	i
Índice de gráficas.....	iii
Lista de acrónimos.....	iv
Resumen.....	v
Abstract	vi
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	
1.1 Antecedentes y contexto.....	1
1.2. El Inglés en México, el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	5
1.2.1 Nuevas políticas, nuevas orientaciones.....	6
1.3 Planteamiento del problema.....	8
1.4 Objetivos del trabajo	10
1.5 Estructura de la tesis.....	10
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	
2.1. Los factores internos y externos en el aprendizaje de L2 y LE.....	13
2.2 El término retroalimentación o “feedback”.....	14
2.3 Concepto de retroalimentación en la educación.....	15
2.4 Estudios sobre retroalimentación en Adquisición de L2 y LE.....	19
2.5 Consideraciones al capítulo.....	27
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	
3.1. Introducción.....	29

3.2. Enfoque metodológico de la investigación.....	29
3.3. Participantes.....	31
3.4. Instrumentos.....	32
3.4.1 Escala Likert de medición de actitudes.....	32
3.4.2 Entrevista semi estructurada.....	35
3.5. Procedimientos de recolección y análisis de datos.....	37
3.5.1 Escala de Likert	37
3.5.2 Entrevistas	38
3.6. Preguntas de investigación.....	43
3.7. Aspectos de validez y confiabilidad del estudio.....	45
3.8. Voz del investigador.....	45

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1. De las escalas Likert.....	48
4.1.1 Sección de datos generales.....	48
4.1.2 Análisis de datos de ítems positivos.....	52
4.1.3 Análisis de datos de ítems negativos.....	56
4.1.4 Análisis de datos de ítems neutros.....	58
4.2. De las entrevistas.....	61
Entrevista 1.....	62
Entrevista 2.....	65
Entrevista 3.....	69
Entrevista 4.....	72
Entrevista 5.....	76
Entrevista 6.....	77

4.2.1 Hallazgos generales de las entrevistas.....	80
4.2.2 Resumen de temas.....	80
4.2.3 Análisis de categorías principales.....	85

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1. Generalidades.....	87
5.1.1. La retroalimentación y su vínculo con la evaluación y el aprendizaje.....	87
5.2. Tipos de retroalimentación.....	89
5.3. Percepción de la eficacia de la intervención.....	93
5.4. El concepto de corrección del error y de retroalimentación.....	94
5.5. Resumen del capítulo.....	100
Conclusiones y líneas futuras de investigación.....	102
Referencias bibliográficas.....	107
Anexos	
Anexo 1 Escala de actitud sobre la retroalimentación en la clase de inglés del CCH.....	114
Anexo 2 Guía de entrevista para profesores de inglés.....	117
Anexo 3 Invitación para los profesores y permisos.....	120
Anexo 4 Ejemplos de retroalimentación positiva.....	122
Anexo 5 Ejemplos de retroalimentación correctiva.....	123

Índice de Cuadros y Tablas

Capítulo 3 Metodología	página
Tabla 3.1 participantes del estudio.....	33
Tabla 3.2 Las preguntas de investigación y los métodos.....	44
Capítulo 4 Análisis de datos	
Tablas	
Tabla 4.1 Rango de edad de los profesores.....	48
Tabla 4.2 Género de los participantes.....	49
Tabla 4.3 Plantel de adscripción del CCH.....	49
Tabla 4.4 Antigüedad de los profesores.....	50
Tabla 4.5 Licenciatura estudiada	50
Tabla 4.6 Tipos de actitud hacia la retroalimentación.....	52
Tabla 4.7 Análisis por frecuencia de ítems positivos.....	54
Tabla 4.8 Análisis por frecuencia de ítems negativos.....	56
Tabla 4.9 Análisis de otros indicadores relacionados.....	59
Cuadros	
Cuadro 4.1 Propiedades de las categorías principales.....	86

Capítulo 5 Discusión de resultados

Cuadro 5.1

La retroalimentación y su comprensión dentro del contexto del aula como un aspecto ligado a la evaluación y aprendizaje de los alumnos y de los profesores.....88

Cuadro 5.2

Tipos de retroalimentación mencionadas por los profesores en sus entrevistas.....90

Cuadro 5.3

Función o finalidad con que emplearon los diferentes tipos de retroalimentación.....91

Cuadro 5.4

Diferencias y semejanzas de la corrección del error y la retroalimentación.....97

Cuadro 5.5

Modelo de la relación entre la retroalimentación de dos vías, los participantes, los mecanismos y funciones.....98

Índice de Gráficas

Capítulo 4 Análisis de resultados	página
Gráfica 4.1 Licenciatura estudiada.....	51
Gráfica 4.2 Actitud hacia la retroalimentación en porcentajes.....	53
Gráfica 4.3 Frecuencia de respuestas por ítems positivos.....	55
Gráfica 4.4 Frecuencia de respuestas por ítems negativos.....	57
Gráfica 4.5 Frecuencia de respuestas ítems neutros	60

Lista de acrónimos y abreviaturas

CCH Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

COEL Comisión Especial de Lenguas de la UNAM

DGFCMS Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

LEI Licenciatura en Enseñanza del Inglés

L2 Adquisición de una Segunda Lengua

LE Adquisición de Lenguas Extranjeras

E1 entrevista 1

ENP Escuela Nacional Preparatoria

MCER Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el área de enseñanza de segundas lenguas. Tiene como objetivo describir y analizar las actitudes de los profesores del CCH acerca de la retroalimentación que ofrecen en clase a sus aprendientes. En este trabajo, se identifican las características generales de la misma para contrastarlas posteriormente con la información teórica relacionada con el tema dentro del salón de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El diseño de la investigación tuvo como población meta a la comunidad académica de profesores del CCH-UNAM. Constituyen la muestra del estudio aproximadamente 70 participantes de los diferentes planteles. Desde el punto de vista metodológico, se emplearon escalas de actitud de Likert y entrevistas abiertas, que dieron algunas pautas sobre cómo conciben la retroalimentación los profesores de inglés, así como qué posible relación existe con ésta como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados mostraron que los profesores en este estudio tienen actitudes positivas hacia la retroalimentación y que la emplean de manera regular en sus clases. Asimismo, se identificó una diferencia del concepto de retroalimentación respecto al de corrección del error.

Dos aspectos que surgen a partir de este trabajo y que podrían revisarse en futuras investigaciones, es por un lado, la relación entre la influencia del tipo de retroalimentación que emplean los profesores y el desempeño académico de los estudiantes y, por otro, la influencia de la retroalimentación que los estudiantes dan a los profesores al respecto de su trabajo.

ABSTRACT

This research work subscribes in the area of second language acquisition. Its main purpose is to describe and analyze the attitudes that high school teachers have towards the concept of feedback which they provide to learners in class; particularly, feedback to the oral production skill. Also, the main characteristics and types of feedback were identified and contrasted with what theory says. Participants were 70 English teachers who belong to CCH high school system from The National Autonomous University (UNAM). The study was based on a mixed methods approach and Likert scales and interviews were used to confirm how teachers conceive feedback as well as the possible relationship between feedback and its role as a methodological instrument which helps the teacher in the teaching-learning process. Results showed that most of the teachers in this sample have positive attitudes towards providing feedback to their students and use it regularly in their classes. Additionally, the difference between the concept of feedback and the concept of error correction emerged. Two aspects could be explored in further studies: the influence of the type of feedback used by the teacher and its impact on the students result and the modification of beliefs and behaviors of the teacher derived from the learners' feedback of his research work.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Antecedentes y contexto

En la segunda mitad del siglo XX la lingüística aplicada surge con el objetivo de investigar, entre otros campos, la adquisición de lenguas. En México, en los años 70, además de este objetivo se persigue la profesionalización del profesor de lenguas extranjeras. Al paso de los años, la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras (LE) se vuelve el corazón de la lingüística aplicada y, con el tiempo, ésta área se independiza por la madurez de la reflexión alcanzada.

La adquisición de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) ha tenido un gran valor histórico en la maestría en lingüística aplicada (MLA) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La tradición de tratar de tener un entendimiento profundo de los elementos que inciden en la forma de aprender es, uno de los aspectos que llama la atención de profesores en busca de una formación sólida y, junto con la psicolingüística, constituyen dos pilares importantes del programa. Las áreas de oportunidad van desde las más generales, como la variedad en el diseño y la impartición de cursos para los estudiantes, hasta propósitos más específicos como lo que sucede en el aula: las estrategias de enseñanza-aprendizaje; los enfoques pedagógicos para impartir la clase; los procesos de interacción entre el profesor y los alumnos, entre otros.

Desde entonces, el conocimiento se ha diversificado. Y basta mirar los cambios vividos entre las nuevas generaciones de la MLA, la cual cuenta ya con otras materias en su currículo como la pragmática, la sociolingüística, la semiótica, los estudios del discurso, o el análisis de entrevistas para corroborarlo.

Las teorías sobre adquisición de L2 también han ido modificándose y las aportaciones han contribuido a un mayor entendimiento del área. Este cambio debe verse como positivo, pues habla de que en el mundo actual, no sólo sigue existiendo el interés por comprender cómo se adquieren las lenguas naturales sino que a la luz de hallazgos obtenidos por investigaciones serias, se han propuesto teorías alternativas y propuestas metodológicas que intentan ir a la par de este mundo moderno globalizado.

En este sentido, se han realizado algunos estudios en el área de adquisición y enseñanza de lenguas tales como el estudio de la relación entre el tipo de motivación y el logro en el estudio del inglés como LE (Buck, 1984), la enseñanza del inglés en la Escuela Nacional Preparatoria (Remba Domowoka, 1963), la relación entre el input lingüístico, la interacción conversacional y la adquisición en una L2 (Long, 1980), o el habla de los profesores ante distintas audiencias (Early, 1985).

No obstante todas estas aportaciones, sigue habiendo retos importantes para este campo de conocimientos, pues no deja de ser fascinante tratar de entender qué mecanismos son los que se activan a la hora de adquirir una lengua diferente de la primera, y, para los que somos profesores, intentar identificar de qué manera podemos servirnos de este conocimiento para aplicarlo en el aula con nuestros estudiantes.

Aunque en la literatura ya ha habido reflexiones más profundas al respecto, en este trabajo y únicamente con fines didácticos estableceremos que se habla de LE cuando la lengua adquirida no es la lengua propia del país en que se estudia o aprende, como es el caso del inglés en México. Y se habla de L2, cuando la lengua se adquiere en un país donde convive o coexiste como lengua oficial o autóctona con otra u otras lenguas (Pato y Fantechi, 2011).

Centrándonos ahora solamente en el tipo de adquisición formal, es decir, la que se realiza en institutos o escuelas, hay también factores micro o vinculados directamente con el entorno de enseñanza y aprendizaje. Entre éstos podemos citar el objetivo de enseñar y aprender la lengua, el currículo y su vinculación con otras materias (si es el caso), las distintas formas de instrucción, las teorías de aprendizaje de las que se parte, el sílabo o material de apoyo, la ubicación y disposición del espacio de aprendizaje o salón, el número de estudiantes por grupo y por supuesto la figura del que enseña o profesor, entre muchas otras.

Cabe hacer aquí una distinción en lo que respecta al tipo de instrucción dependiendo del tipo de escuela. Existen en México distintas formas para aprender el inglés como LE en oposición a una L1 (o primera lengua de adquisición). Algunas de las más frecuentes son:

- En una escuela o instituto de idiomas privado ya sea en clases presenciales o en la modalidad abierta y a distancia.
- En la escuela como parte del currículo de una institución pública o privada (a partir del año 2010 desde el nivel de educación básica).
- De manera práctica o informal a través del contacto y práctica que los aprendientes puedan tener con un nativo-hablante del inglés, ya sea fuera o dentro del país.

Sin embargo, y sólo para fines prácticos, en esta descripción tomaremos en cuenta dos de las más frecuentes en el contexto en el que se lleva a cabo esta investigación.

La primera es la que se hace en escuelas e institutos de idiomas privados. En ellos el aprendiente acude, paga una cuota convenida con la institución y ésta se compromete a “enseñarle” la lengua en determinado tiempo. Nos referimos a institutos del tipo comercial como los que se anuncian en medios masivos. Mención aparte merecen las páginas de internet que ahora abundan y que prometen desde iniciarse en el estudio del inglés, mejorar en alguna habilidad en particular, reforzar temas, intercambiar con hablantes nativos ejercicios de

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

pronunciación o escritura, etcétera. Algunos programas de este tipo son muy ambiciosos y buenos, sobre todo aquellos que intentan combinar la enseñanza formal con prácticas más naturales, e intercambios con nativo-hablantes de la lengua meta. Otras, sin embargo, no sólo dejan mucho que desear por su escasa planeación y conocimiento de lo que representa adquirir una lengua extranjera, sino que pueden crear en el aprendiente ideas erróneas sobre lo que implica aprender un idioma nuevo; por ejemplo, simplificar demasiado el proceso o complicarlo.

No está demostrado en ningún estudio que aprender inglés en un instituto privado o en uno público sea mejor o peor; sin embargo, lo que sí es un hecho es que aún falta mucho por hacer en el asunto de la regulación de escuelas de idiomas, sobre todo de inglés y de la necesaria creación de normatividades de operación.

La otra manera de aprender inglés formalmente es a través de lo que se enseña en una institución pública. Allí, la asignatura del inglés o francés u otra lengua (casi siempre alemán o italiano), se imparten junto con las otras materias que el alumno debe aprender. Es decir, que se trata sólo de una materia más y no del objetivo único de aprendizaje.

En el caso del inglés, dichos programas ya se llevan a cabo en algunas primarias del DF, en todas las secundarias federales y estatales y en los niveles medio superior y superior; en éste último, sólo como comprensión lectora en muchos de los casos.

Es justamente en este ámbito de la educación formal que centraremos nuestra reflexión, específicamente en el papel que juega la retroalimentación oral del profesor y de las herramientas de las que éste se vale para apoyar al aprendiente en la adquisición de una LE en México.

1.2 El inglés en México, el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

El inglés sigue siendo la lengua más estudiada como lengua extranjera (LE) en México. De acuerdo con una investigación de Pérez, Bellaton y Emilsson (2012), el inglés es la principal lengua extranjera (LE) enseñada en el sistema educativo nacional. Según cifras oficiales en el periodo de 2010 a 2011, cuenta con un total de 34 568 escuelas con 316 440 maestros en escuelas públicas en todos los sistemas¹. Si bien estas investigadoras no han ubicado cifras exactas del número de maestros de inglés en secundarias, por ejemplo, infieren por un comentario emanado de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que existen cerca de 30 mil profesores de la asignatura de inglés de secundarias públicas, en todas sus modalidades.

No obstante la importancia que ha cobrado la concientización sobre la vigencia de las lenguas indígenas, de las campañas emprendidas para su rescate y estudio, del auge e importancia de aprender otras lenguas como el francés, el alemán, e incluso el chino (cuya relevancia se centra en razones sobre todo de tipo comercial), éstas parecen tener menos interés de ser estudiadas que el inglés. Autores como García Landa han estudiado ampliamente este fenómeno y sus posibles causas².

A continuación se bosqueja el contexto en el cual está inserto este trabajo, que es el del nivel de estudios medio superior de la UNAM.

¹ Fuente: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa SNIE (2010) en: Pérez, Ma. S.; Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012) La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. Revista educ@upn revista universitaria. **Posted:** 30 de Agosto de 2012. Número 10. Universidad Pedagógica Nacional. Documento consultado en línea el día 25 de junio de 2014.

²García Landa, L.G. (2007) *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Tesis de Doctorado.

1.2.1 Nuevas políticas, nuevas orientaciones

En la UNAM existen dos subsistemas de oferta de bachillerato por los cuales pueden optar los egresados de escuelas secundarias interesados. El primero es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) fundada en 1867 y el otro, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que inició sus funciones en 1971, en razón de la creciente demanda de opciones de educación media superior en la ciudad de México y área metropolitana. Cada uno de estos subsistemas ofrece un perfil de egreso con características acordes con la misión y visión que le son propias, pero que en esencia, le permitan al egresado continuar sus estudios a nivel superior en alguna institución educativa de su preferencia. En cada uno de ellos, también, se pide a los estudiantes que como parte de su formación cursen alguna materia de lengua extranjera.

En el caso del CCH, un alumno de primer ingreso puede elegir entre inglés o francés, el cual, una vez elegido, se debe cursar durante cuatro semestres obligatorios. Si el alumno opta por quedarse con inglés, deberá alcanzar al término de estos cuatro semestres un nivel de dominio de la lengua inglesa correspondiente al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este nivel, exige del aprendiente un manejo básico de la lengua o también denominado “de supervivencia”³.

Estos aprendizajes, además deben ir enmarcados dentro del modelo educativo del CCH el cual persigue formar alumnos críticos, reflexivos y autónomos. Y que, en sus tres

³Segundos Acercamientos a los Programas de Inglés CCH-UNAM (2011) En el nivel A2 el alumno puede entender frases y vocabulario relacionado con áreas de relevancia personal inmediata (familia, compras, área local, empleo), así como los puntos principales en mensajes cortos, simples y anuncios. En cuanto a la comprensión de lectura, el egresado deberá ser capaz de leer y comprender textos cortos y simples (como catálogos, menús e itinerarios). En su producción oral, deberá lograr comunicarse a través del empleo de frases hechas y del desarrollo de competencias generales acordes con el enfoque comunicativo y un marco teórico de corte constructivista.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

postulados básicos, busca que sus egresados desarrollen la capacidad de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

La propuesta que hasta el año 2009 se venía trabajando en el CCH consistía en enfocar todos los esfuerzos pedagógicos hacia la comprensión de lectura de textos en inglés, mientras que las otras habilidades como la producción oral y escrita o la comprensión auditiva en inglés, no tenían propiamente un lugar importante en el currículum. Las clases se impartían en español y se enfocaban principalmente a dotar de herramientas a los alumnos que les permitieran comprender textos en inglés de carácter académico y del conocimiento y la puesta en práctica de estrategias de lectura.

Sin embargo, a partir del ciclo 2010-I que dio inicio en agosto del año 2009, a través de un acuerdo de las autoridades universitarias y del CCH, se empezaron a impartir en el Colegio las cuatro habilidades básicas en las clases de la asignatura de inglés: hablar, escuchar, leer y escribir. Las habilidades de interacción oral e interacción escrita no aparecen como tal en el programa de estudios, sino que se integran en las cuatro habilidades señaladas; es decir, se trabaja con ellas en las clases (particularmente con la interacción oral), pero no se explicitan en el programa.

La modificación a la impartición de clases por habilidades obedece a una necesidad de que los alumnos logren comunicarse en la lengua meta y alcancen mejores perspectivas de desarrollo y competencias interculturales⁴.

⁴Narro Robles, José. Plan de desarrollo 2008-2011; en: <http://www.planeacion.unam.mx/consultaplannedesarrollo.pdf> (consulta el 24 de agosto de 2009).

1.3 Planteamiento del problema

Derivado de la implementación de la clase de inglés bajo la modalidad de dominio de la lengua, hay problemas que deben atenderse. Uno de ellos es precisamente la novedad de la clase por habilidades, ya que para muchos profesores en servicio la práctica del inglés no iba más allá de sus clases y si bien la comprensión escrita se lograba desarrollar favorablemente, la comprensión auditiva y las habilidades de producción oral y escrita no eran necesarias para su labor cotidiana.

Además de la falta de práctica de lo que conlleva una clase de inglés integral, hay otros problemas que no pueden dejar de mencionarse: como la relativamente nueva profesionalización del profesorado de inglés en México, la falta de capacitación y la poca coherencia y unidad en las metodologías empleadas para la enseñanza. Todo lo cual, crean condiciones que podrían resultar poco favorecedoras para el aprendizaje de la lengua en cuestión.

Lo anterior requiere que los profesores de inglés se actualicen tanto en el dominio de la lengua como en la adquisición paulatina de herramientas teórico-metodológicas que les ayuden a apoyar a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la enseñanza de cuatro habilidades se requiere de nuevas estrategias de acción tanto dentro como fuera del salón de clases. Es por esto que se hace conveniente que la mayoría de los profesores cuenten con una especie de “repertorio” común para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje de la lengua. Y dentro de este repertorio uno de los elementos necesarios y compartidos es la interacción entre los implicados. La calidad de la interacción en la clase de lenguas entre el profesor y los aprendientes es un elemento importante para el mejor aprovechamiento de éstos. De ahí que en este trabajo nos centramos en un aspecto de la interacción profesor-alumno: la retroalimentación oral que ofrece el profesor en las clases de

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

inglés, la cual, como hemos podido constatar, es una práctica pedagógica entre los profesores del CCH poco investigada. Por lo tanto, documentar la existencia de esta práctica y determinar sus características pretende apoyar la formación de los profesores de ésta área.

La retroalimentación de la producción oral no se considera como una herramienta pedagógica formal a pesar de que es usada regularmente en las clases de lengua.

Entendemos como una herramienta pedagógica formal aquellos recursos personales, materiales y sociales de los cuales se vale el profesor para mediar entre el objeto de estudio y los aprendientes. Ejemplos de herramientas pedagógicas son el currículo, el método, los recursos didácticos, el mismo docente. O sea, los que le ayudan al profesor a hacer más asequible el objeto de estudio a los estudiantes; que le facilitan al profesor su labor. En este caso como herramienta formal, nos referimos a relevante o conveniente de usar para facilitar los aprendizajes. De ahí la importancia que tiene su estudio para nuestro contexto.

Las preguntas de investigación fueron tres:

- 1) ¿Cuál es la actitud de los profesores de inglés hacia la retroalimentación?
- 2) ¿Cómo conciben los profesores la retroalimentación hacia el trabajo de producción oral de los alumnos en sus clases?
- 3) ¿Qué relación encuentran entre el concepto de retroalimentación y otros aspectos como el aprendizaje, el concepto de corrección del error y la evaluación?

1.4. Los objetivos

Con los antecedentes presentados podemos entonces enmarcar el tema de investigación y presentar a continuación los objetivos principales de esta investigación exploratoria, los cuales son:

1. Documentar la existencia, el uso y las características de la retroalimentación oral como práctica pedagógica entre algunos profesores del CCH.
2. Describir y analizar las actitudes de los profesores acerca de la retroalimentación para contrastarlas posteriormente con la información teórica relacionada con el tema en el ámbito del salón de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

La contribución de este estudio al área de enseñanza de lenguas extranjeras estriba en tratar de dilucidar el papel que tiene para el profesor la retroalimentación oral que provee a sus alumnos en la clase de inglés y cómo este conocimiento puede servir como base a otros estudios orientados al mejoramiento de la enseñanza y de una mejor comprensión del papel que juegan las interacciones e intervenciones de los involucrados en el aprendizaje. Y en el caso particular del CCH, colaborar con un trabajo de investigación serio que coadyuve a conocer esta forma de trabajo de los profesores bajo la modalidad de cuatro habilidades.

1.5 La estructura de la tesis

Este trabajo está compuesto por cinco capítulos. A continuación se describe cada uno. El primer capítulo es precisamente éste, cuya finalidad es presentarle al lector un panorama general de donde se sitúa este trabajo en el campo de la lingüística aplicada y lo que encontrará en la tesis.

El propósito del segundo capítulo es presentar el marco teórico del trabajo. Éste recupera la información pertinente sobre el tema que nos ocupa y de los trabajos teóricos y metodológicos que se revisaron para el estudio llevado a cabo. En él se abordan brevemente aquellos factores internos y externos que inciden en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Más adelante, se justifica el tema de investigación que se refiere a la retroalimentación o *feedback* oral que provee el profesor a sus aprendientes y las referencias más significativas para este trabajo. Por último, se presenta una reflexión sobre el tema.

El tercer capítulo describe la metodología empleada para llevar a cabo este trabajo de investigación, misma que se enmarca en una metodología mixta, por haber empleado tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. Al final del mismo se describen los procedimientos para la recolección de datos.

El cuarto capítulo corresponde al análisis de los datos propiamente. En él, el lector podrá encontrar lo más significativo sobre el tema de la retroalimentación para los profesores de la muestra estudiada. Aquí se resumen los hallazgos más importantes encontrados en el estudio.

El quinto capítulo aborda la discusión de resultados, donde se contrastaron los hallazgos con la teoría correspondiente. También se presentan las conclusiones a las que se llegaron con este trabajo, así como algunas líneas de futuras investigaciones que podrían realizarse a partir de los datos reportados en este trabajo. Por ejemplo, derivados de la misma área de enseñanza de lenguas, o del análisis del discurso.

Al final referimos las fuentes consultadas y los anexos que muestran los instrumentos empleados para recabar la información.

Hasta aquí se ha presentado un panorama general sobre la tesis. Se expusieron los antecedentes del estudio, así como la justificación que tiene en el área de adquisición de

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

lenguas extranjeras en la UNAM, en particular para el CCH. A continuación, veremos los antecedentes teóricos del estudio.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentarán algunas de las investigaciones que sustentan este trabajo. Primero se hablará de algunos de los factores internos y externos principales que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Después, se hará un breve recorrido sobre el concepto “*feedback*” y su relación con la educación y algunos estudios que se han hecho sobre retroalimentación en adquisición de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE). Por último presentamos algunas reflexiones en torno a estas investigaciones y su relevancia para este trabajo.

2.1 Los factores internos y externos en el aprendizaje de L2 y LE

Para que un aprendiente adolescente o adulto adquiriera una segunda lengua, existen numerosos factores que inciden en la manera en la que éste lo logra. Para efectos de este trabajo y facilitar su estudio podemos dividir dichos factores en dos grandes rubros: los internos y los externos. A continuación esbozaremos brevemente los factores internos y posteriormente nos concentraremos en los externos, que son nuestro principal interés.

Sobre los factores internos podemos señalar los que se relacionan directamente con el aprendiente como persona, esto es, su edad, sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje e incluso su capacidad cognitiva o aptitud vinculada al lenguaje; todos los aspectos relacionados con él mismo como individuo. Sin duda, y como lo señalan diversos expertos (Ellis, 1994, 1997; Ritchie & Bathia, 2009), estos factores parecen ser sumamente importantes, si no es que determinantes en el caso de adquisición de una segunda lengua (L2). Sobre todo el factor de la edad, que ha sido muy estudiado y se ha demostrado ampliamente que tiene una influencia vital en los resultados finales que el aprendiente obtenga (Birdsong

2009)⁵. Vital en el sentido de que se ha sugerido que si no se ha adquirido a una edad temprana alguna estructura lingüística, difícilmente se logrará después con la competencia y naturalidad con la que se adquiere la primera lengua (L1).

Ahora bien, los factores externos, cuya importancia es también innegable, son aquellos en los que el aprendiente se ve inmerso. Son los que tienen que ver con su entorno, con los factores alrededor de él. Entre ellos podemos encontrar factores macro, tales como el país donde se aprende, las políticas educativas sobre la lengua meta, la misma lengua en cuestión, los tipos de adquisición a que se tenga acceso, ya sea formal (escuelas) o informal (medio natural), entre otros.

Como se mencionó antes, uno de estos elementos externos que intervienen en el aprendizaje de una lengua en un ambiente formal, es la interacción entre el profesor y los aprendientes. Aquí nos centraremos en revisar la retroalimentación como parte de estos factores externos al aprendiente.

2.2 El término retroalimentación o “*feedback*”

Lo primero que debemos señalar es que el tema de la retroalimentación no pertenece a un solo campo de estudio. Las áreas principales de trabajo sobre retroalimentación desde que se formalizó el término como tal, “*feedback*” en 1948 por Weiner en la matemática y la cibernética, han sido múltiples: en el desarrollo organizacional o de empresas, en la psicología cognitiva, en computación y por supuesto en la educación, que es la que nos interesa. Cada una de estas ha tenido aportes importantes al tema de la retroalimentación, aunque con diferentes propósitos.

⁵ Birdsong (2009) en Ritchie y Bathia 2009.

A continuación se presenta una síntesis de algunos trabajos cuya relación con el tema de estudio que nos ocupa es crucial. El resumen se hará partiendo de lo general y avanzando hacia lo particular. Es decir, partiendo de las bases del estudio de la retroalimentación en el campo educativo y posteriormente cómo ha ido haciéndose más específico en su aplicación para el campo de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras.

2.3 Concepto de retroalimentación en la educación

Son diversos trabajos los que se han llevado a cabo en torno al estudio de la retroalimentación en la educación. Como punto de partida tomamos el trabajo realizado por Rucker y Thomson en 2003, quienes a su vez mencionan a distintos autores que contribuyen al estudio del tema de nuestro interés.

Por ejemplo Bourhis y Allen (1998)⁶, ponen de manifiesto la importancia de las investigaciones de los pasados 30 años de investigación sobre retroalimentación y mencionan que en este tiempo se ha podido identificar un número de constructos relacionados con las organizaciones académicas.

Constructos tales como la ‘fuente’ de retroalimentación (Greller, 1980), el ‘receptor’ o quien recibe la retroalimentación (Brinko, 1993; Clark & Bergstrom, 1983), el ‘contenido’ de la retroalimentación (Murray, 1987), el ‘modo’ de retroalimentación Ilgen, Fisher, & Taylor,

⁶ Bourhis & Allen (1998) The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of public empirical research. *Communication Research Reports*, 15. (3): 256-261. En: Rucker y Thomson (2003) Assessing student learning outcomes: an investigation of the relationship among feedback measures. *College Journal*. Sept, 2003. Journal.findarticles.com Consultado el 19 de sept 2010. http://findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_3_37/ai_108836905

1979) y la ‘ocasión’ de retroalimentación (Brinko, 1993) han contribuido al proceso de retroalimentación como una práctica evaluativa⁷.

Aunque la mayoría de la literatura se ha enfocado en la retroalimentación evaluativa del aprendiente sobre las realizaciones instruccionales de los profesores (Cohen & Herr, 1980) pocos estudios se han enfocado en la retroalimentación del profesor sobre las realizaciones de los aprendientes (Griffee, 1996).

Investigadores en las áreas de conducta organizacional, la educación, la sociología y la psicología cognitiva alegan que el *feedback* efectivo es benéfico para el desarrollo profesional de los individuos (Nelson & Quick, 2000). Como ejemplo está el estudio de Griffee (1996), quien encontró que la práctica de la retroalimentación efectiva en las evaluaciones del desempeño académico fue crítica para el éxito académico de los estudiantes de nivel universitario.

Adicionalmente, las interacciones profesor-aprendiente tendían a influenciar la representación del tipo de retroalimentación (e.g. positiva, negativa, neutral, precisa, concreta, descriptiva, enfocada a un punto, etcétera) que los aprendientes reciben de sus profesores.

Dicha representación nos acerca a un proceso de interiorización que el profesor puede tener acerca de algo. Una idea preconcebida, hecha, aunque no necesariamente reflexionada o empleada con un propósito específico. Esto es, podría un profesor dar retroalimentación, sin necesariamente reparar demasiado en la forma en que la lleva a cabo.

Rucker y Thomson (*op. cit.*) hablan de la importancia de definir primero qué se entiende por retroalimentación y para ello retoman la definición de dos autores que, si bien no están directamente relacionados con el campo de la enseñanza de lenguas, sí ofrecen una idea

⁷ Brinko (1993) The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64, (5): 575-593. En: Rucker y Thomson (*op. cit.*).

básica que puede servir para nuestro propósito. La retroalimentación es definida en términos de “el camino que completa una comunicación de dos vías” (Nelson & Quick, 2000: 250)⁸ del profesor al aprendiente.

La retroalimentación generalmente ocurre cuando el profesor (fuente) provee al aprendiente (receptor) con una respuesta a una tarea (mensaje). Y aquí agregaríamos que, si se trata de una comunicación de dos vías, entonces lo que el aprendiente haga o diga frente a lo que su profesor retroalimenta también afectará o influirá en lo que éste haga posteriormente. Es decir, tanto el profesor afecta al alumno, como el alumno a su profesor. Se vuelve como un “círculo” que se alimenta mutuamente. Por supuesto que esta es una definición muy simplista para nuestro caso, que lo mismo puede aplicarse a la retroalimentación escrita que a la oral. Sin embargo, nos da una pauta para lo que nos interesa analizar que son conceptos relacionados con la retroalimentación y su relación con la enseñanza de L2 y LE.

De estas mismas autoras, Rucker y Thomson (*op. cit.*), retomamos esta categorización de elementos que intervienen en la retroalimentación:

- Fuente (Quién da retroalimentación).- La fuente pueden ser profesores, miembros de la facultad que hacen juicios evaluativos de las realizaciones de los aprendientes. Y, aunque estos autores no se enfocan en el tema, es también un hecho estudiado que los mismos aprendientes pueden retroalimentar el trabajo de sus compañeros.
- Receptor (A quién se le da retroalimentación).- Ésta es más efectiva cuando es vista como una comunicación de doble vía. Los instructores de comunicación y conducta organizacional creen que la retroalimentación es más efectiva cuando los aprendientes buscan la retroalimentación de forma proactiva por parte de sus profesores para mejorar sus ejecuciones (Crant, 2000).

⁸ En: Rucker y Thomson *op. cit.*

- Modo (Cómo se da la retroalimentación).- Éste puede ser efectivo cuando se imparte en una variedad de modos. Puede ser estructurado o desestructurado (Brinko, *op. cit.*) Puede darse a través del uso de la tecnología (e-mail, lecturas de sitios web), es decir, donde a los aprendientes se les exige que se involucren de una manera activa con su proceso de aprendizaje.
- Contenido (Qué se retroalimenta).- Es el componente más crítico del proceso de retroalimentación. La retroalimentación es más efectiva cuando es concreta, específica, enfocada y descriptiva. Por ejemplo, en pequeños grupos, los profesores pueden ayudar a los aprendientes con temas específicos cuando sus producciones orales son videograbadas.
- Ocasión (cuando se da la retroalimentación).- la retroalimentación es más efectiva cuando es ofrecida inmediatamente después de una realización. Por ejemplo, si un estudiante presenta una tarea oral y el profesor provee retroalimentación crítica cuando ha terminado la presentación, la retroalimentación será más efectiva, oportuna y necesaria para ayudar a los estudiantes a cambiar su auto-percepción y su conducta resultante de la realización.

En el estudio que Rucker y Thomson presentan con 104 voluntarios de cursos de comunicación y educación de una universidad del Sur de E.U., y tomando como base a los autores anteriores, la pregunta de investigación fue: *¿Cuál es la relación entre la retroalimentación como proceso de aprendizaje y los tipos de retroalimentación que los estudiantes reciben?* Los resultados obtenidos a partir de escalas tipo Likert revelaron que los estudiantes varones percibieron que sus profesores les dieron una retroalimentación más crítica y efectiva, a diferencia de lo que percibieron las estudiantes mujeres. Los resultados también indicaron que la relación entre los tipos de retroalimentación y la percepción de los

estudiantes de la retroalimentación como un proceso de aprendizaje difería significativamente entre hombres y mujeres.

Tomando como ejemplo el estudio anterior, vemos planteado aquí un aspecto relevante, que lo constituyen las interacciones profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno y la variable de género. Como dirían Allright y Bailey (1991), se trata de la influencia en las interacciones de los actores implicados en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Y cómo esa influencia contribuye o no al aprendizaje de los alumnos y a su grado de concientización y apropiación de la lengua meta.

A pesar de que Rucker y Thomson (*op. cit.*) se refieren a las percepciones de los estudiantes, esto también podría aplicarse a los profesores. Es decir, nos lleva a cuestionarnos sobre la importancia de dicha variable, el género, en esta investigación sobre las actitudes de los docentes hacia la retroalimentación. En el análisis de datos puede ser una variable relevante a tomar en cuenta, para ver cómo se diferencian las actitudes de los profesores varones y las profesoras. Y si el hecho de que estén más conscientes o no de cómo influye su intervención con sus alumnos, modifica en algo los resultados.

2.4 Estudios sobre retroalimentación en Adquisición de L2 y LE

Partimos del supuesto de que la retroalimentación es un elemento que facilita el aprendizaje de los alumnos y que se encuentra presente a lo largo de todo el proceso educativo. En un período de tiempo particular o de manera constante, ya sea de forma escrita u oral. Aunado a ello consideramos que este tema no se percibe como un recurso pedagógico formal, a pesar de que es usado regularmente en las clases de lengua.

Partiendo de la experiencia profesional, coincidimos en que la retroalimentación, vista como un elemento de las numerosas interacciones dentro del aula, es un aspecto necesario y

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

fundamental que debería ser llevado a cabo conscientemente y con cierta regularidad dentro de un semestre o ciclo escolar, puesto que implica que todo individuo involucrado en la adquisición de una lengua L1, L2 o LE, se encuentra en un constante proceso de formulación de hipótesis que, al ser confirmadas o rechazadas, lo ayudan a construir las reglas de su propio sistema interlingüístico (Vigil & Oller, 1976).

En el área de adquisición de segundas lenguas son varios los autores que se han dedicado al estudio del tema de la retroalimentación y la corrección de errores en la enseñanza de L2 y LE. Algunos de ellos sugieren diferentes modelos de retroalimentación: Long, 1977; Chaudron, 1977; Lyster y Ranta, 1997; mientras que otros proponen diferentes taxonomías de estrategias de retroalimentación (Allright, 1975; Chaudron, 1977; Seedhouse, 1997; Lyster & Ranta, 1997). En general dichos autores han centrado sus investigaciones en los factores que inciden en el aprendiente de L2 y LE y se han enfocado, entre otros asuntos, a identificar el papel que juega la retroalimentación correctiva dentro del salón de clases.

Resulta interesante identificar tales modelos y taxonomías porque en el tema de la retroalimentación, al igual que en otros que tienen que ver con la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, no hay una sola versión de las cosas. Más bien existen diferentes puntos de vista, diferentes visiones dependiendo de los intereses de los investigadores.

Para esta propuesta retomaremos los trabajos realizados por Ferreira (2007) y Ferreira, Moore y Mellish (2007), quienes hacen una recopilación relevante de los trabajos anteriores y mencionan también estudios más recientes sobre el tipo, frecuencia y efectividad de las diferentes estrategias de retroalimentación (Doughty & Varela, 1998; Seedhouse, 1997; Lyster, 1998b; Lyster, 1998a).

En estos estudios los autores resaltan dos hechos sobre el particular. Por un lado, que los méritos de los tipos de retroalimentación no han sido entendidos por completo (razón por

la que no se aprovechan al máximo) y por otro, que la relativa efectividad de las estrategias para retroalimentar depende de múltiples variables que van, por ejemplo, desde la lengua que está siendo corregida hasta las características de los alumnos y el nivel que están cursando (Ferreira *et al* 2007). En este sentido podemos ver que el papel de la retroalimentación dentro de la clase de lenguas aún no es muy claro. Y que el estudio de este aspecto incluye diversos factores que, si fueran identificados de una manera más fina, podrían ser de utilidad para contribuir al aprendizaje.

Acerca de los tipos de retroalimentación, Ellis (1997) caracteriza la retroalimentación que los profesores que enseñan una L2 o una LE realizan, como *Retroalimentación Positiva*; esto es, lo que hace el profesor después de que el alumno ha dado una respuesta correcta, además de promover la aceptación o reconocimiento. De este tipo de retroalimentación existen dos subtipos:

- La repetición. En ésta el profesor repite la respuesta correcta del alumno mostrando su aceptación. Ejemplos de este tipo además de repetir lo que ha dicho el alumno son “muy bien”, “así es”, o “correcto”.
- El parafraseo. El profesor acepta la respuesta del alumno, pero trata de ampliar su conocimiento, para mejorar la estructura de la producción o para mostrar una nueva estructura la cual reformula la respuesta dada por el alumno usando diferentes palabras y en ocasiones añadiendo información.

Por otro lado, en la enseñanza de L2 y LE también se habla de otro tipo de retroalimentación que es la *Retroalimentación Correctiva*, la cual es una indicación de que el aprendiente ha usado incorrectamente la lengua meta. Las estrategias de retroalimentación correctiva se pueden dividir en dos grupos:

1. Estrategias para proveer la respuesta (*Giving-Answer Strategies* o GAS). Tipos de retroalimentación en los cuales el profesor proporciona directamente la forma correcta que corresponde al error en la respuesta de un alumno, o muestra la localización del error de un alumno. A su vez se subdividen en:

- Repetición (*Repetition*). El profesor repite el error del alumno, pero usa una entonación ascendente para enfocar la atención del alumno en la parte problemática de su producción.
- Reformulación (*Recast*). Reformulación de una parte o de toda la respuesta del alumno proveyendo la forma correcta.
- Corrección explícita (*Explicit correction*). Es similar al *recast*, sólo que aquí el profesor corrige directamente el error sin reformular o replantear la respuesta del alumno.
- Dar la respuesta (*Give answer*). Usada en casos en los que el alumno no sabe o está inseguro de la respuesta.

Las definiciones previas que dan Ferreira, *et al* (2007), están basadas a su vez en las empleadas en un estudio de Doughty y Varela (1998).

2. Estrategias para estimular la respuesta (*Prompting-Answer Strategies* o PAS). Éstas son tipos de retroalimentación en las cuales el profesor impulsa o promueve que los alumnos se den cuenta del error que han cometido en su respuesta y a que lo reparen por sí mismos.

Este grupo incluye tres tipos de estrategias:

- Sugerencias metalingüísticas (*Metalinguistic cues*) el profesor da información o hace preguntas respecto a la exactitud del enunciado del alumno sin proveer explícitamente la forma correcta de la lengua meta.
- Peticiones de aclaración (*Clarification Requests*) preguntas que se hacen para indicar al alumno que su respuesta ha sido incomprendida debido a un error cometido, o que

su enunciado está mal formado de alguna manera y que se requiere que lo repita o lo reformule. Este tipo de intervención a menudo incluye frases del tipo “Pardon me”, “What?”, “What do you mean?”

- Elicitación (*Elicitation*) el profesor invita al alumno a dar la forma correcta haciendo pausas para permitirle completar el enunciado del profesor a través de la reformulación o haciendo preguntas para obtener la respuesta correcta.

Estas estrategias para provocar la respuesta de los alumnos están basadas en un estudio de Lyster (1998).

Ferreira, *et al* (*op. cit.*) analizaron todos estos antecedentes y exploraron la experiencia empírica sobre el tipo, frecuencia y efectividad de las estrategias de retroalimentación correctiva (GAS el profesor ofrece directamente la forma lingüística y PAS el profesor impulsa menos directamente al alumno a darse cuenta de su error y a que lo corrija), establecidas en tres situaciones de aprendizaje: observaciones en el salón de clases; interacciones uno a uno con el tutor; e interacción de los alumnos con un programa de tutoría apoyado en la web. Este estudio presenta datos de dos corpus de retroalimentación en el dominio de enseñanza del español como LE, así como lo que sucede posteriormente a la retroalimentación.

Investigar las diferencias entre GAS y PAS dio información sobre la importancia relativa de los sistemas de construcción de conocimientos de la interacción para el ICALL (*Intelligence Computer-Assisted Language Learning*) o aprendizaje de la lengua asistido por computadoras. El principal hallazgo fue que aunque la retroalimentación GAS ocurrió más frecuentemente que la PAS en ambos corpus, es el PAS el que es más efectivo en términos de propiciar “correcciones” explícitas hechas por los alumnos. Es decir, que aunque los profesores utilizaron a menudo técnicas más directas para hacerle saber al aprendiente que había algún error en su producción, fueron las técnicas menos directivas o donde el

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

aprendiente debía reparar por sí mismo el error, las más efectivas. Consideramos que esto fue debido a que promueve un aprendizaje más significativo.

Aunque el rol facilitador de la retroalimentación en adquisición de L2 ha recibido algo de apoyo empírico, queda pendiente ver la relación de su impacto en la adquisición de una.

Para ello es importante examinar los temas que surgen de la literatura. Ji Hyun (2004) revisó y discutió la literatura para abordar tres temas en particular:

- el que los aprendientes tomen conciencia o se den cuenta de la retroalimentación,
- los errores o desajustes potenciales entre las intenciones de los profesores y las interpretaciones de los alumnos y,
- el papel de los diferentes tipos de retroalimentación correctiva implícita.

Para el análisis que esta autora realizó, tomó en cuenta algunos conceptos clave, de los cuales, retomo aquellos que resultan más interesantes para el tema de la retroalimentación.

El primero de ellos habla de los dos principales tipos de evidencia lingüística, “*input*” que son:

- La evidencia positiva. Que le ofrece al alumno modelos de lo que es aceptable en la L2. Ya sea a través del discurso natural del nativo hablante o de su lenguaje modificado o simplificado.
- La evidencia negativa. Que consiste en señalar lo que es inaceptable (es decir, lo que no va de acuerdo a la regla gramatical o de uso común). Este tipo de evidencia corresponde a una retroalimentación correctiva. Esto señalado en Gass (1997) y Schachter (1991), “como cualquier indicación del ‘mal uso’ del aprendiente de la lengua meta. Es decir, un uso diferente del común empleado”.

Otro concepto que estudia es el vinculado a los tipos de retroalimentación correctiva: la implícita y la explícita, equiparables a las estrategias para estimular la respuesta (PAS) y estrategias para proveer la respuesta (GAS) que se mencionaron antes. Esta autora, menciona que el papel que juega la retroalimentación correctiva en adquisición de segundas lenguas no ha sido bien definido aún. Aquellos que se avocan a la teoría innatista creen que la adquisición de la lengua es posible gracias a la Gramática Universal (GU), (Chomsky, 1975: 29). Dado que la formación y reestructuración de las gramáticas de L2 sólo pueden atribuirse a su mecanismo lingüístico innato, el *feedback* negativo tendría poco impacto en el aprendizaje de lenguas, porque sólo afecta su ejecución pero no lleva a modificar la competencia subyacente (Schwartz, 1993). Es decir, que aunque en apariencia pueda verse una mejoría en el uso que hace el aprendiente de alguna forma lingüística, el verdadero aprendizaje no puede probarse. En su hipótesis del input, Krashen (1982, 1985) también niega los efectos del *feedback* correctivo en la adquisición de L2.

En cambio, señala que autores como Bley-Vroman, 1989; Harley, 1988 y Swain, 1985 sugieren que el aprendizaje de una L2 no puede surgir por la sola exposición a un *input* positivo, aún si es comprensible (Ji Hyun, 2004).

Long (1996) en su hipótesis de la interacción y la negociación del significado está más a favor del *feedback* correctivo. El propone que el *feedback* correctivo provee no sólo información directa e indirecta sobre lo que es gramatical sino también evidencia positiva adicional, la cual puede de otra manera estar ausente en el input. Este autor dice que “la negociación de significado y especialmente el trabajo de negociación es el que propicia los ajustes en la interacción hechos por el nativo hablante o por un interlocutor más competente, y que esta labor de negociación facilita el desarrollo de la L2 porque conecta el *input*, las capacidades internas del aprendiente, particularmente la atención selectiva y el *output* o producción en formas productivas” (Long, 1996: 451-452).

No obstante, aún no existen estudios que demuestren una evidencia contundente hacia un tipo de retroalimentación u otro. Por esta razón es necesario estudiar más a fondo el hecho de que la retroalimentación y, en particular, la de tipo positiva, puede ser útil para la toma de conciencia del aprendiente en sus aprendizajes.

Por otro lado, Ji Hyun (2004) propone retomar los criterios de Pinker (1989) para confirmar el papel del feedback correctivo en la adquisición de lenguas. Dichos criterios son:

- existencia (*existence*), el *feedback* correctivo existe, se da de manera natural
- utilidad (*usefulness*) sirve para algo, tiene un propósito
- usabilidad (*usability*), significa que tiene facilidad de uso
- es necesario (*necessary*), hay una necesidad de tener una evidencia negativa

Estos cuatro criterios se han tomado en cuenta para explicar cómo se adquiere la primera lengua o L1, y de igual manera se ha empleado para corroborar su influencia en la adquisición de una L2.

Retomando lo hasta aquí expuesto podemos considerar que la adquisición de lenguas naturales y extranjeras ha sido ampliamente estudiada en diferentes sub áreas. Es reconocida su relevancia para el campo de la enseñanza y su carácter dinámico pues en ella confluyen un sinnúmero de variables como lo son las teorías de procesamiento de la información, la influencia del factor humano en el aprendizaje, la motivación, la lengua en cuestión que se esté estudiando, los aspectos socioculturales, entre muchos otros aspectos. Y que su contribución para la lingüística aplicada sigue siendo básica para el desarrollo de nuevos campos de investigación, a la luz de lo que en la práctica se descubre día a día.

2.5 Consideraciones del capítulo 2

La relevancia de revisar estas investigaciones en general es retomar algunas ideas respecto a qué podemos comprender como retroalimentación y cotejar dichos resultados con lo que podamos encontrar en una investigación del contexto escolar del CCH. Es decir, tener un primer acercamiento al tema de la retroalimentación que hacen los profesores de lengua inglesa a sus alumnos y cómo se ven reflejados los hallazgos de la teoría antes expuesta.

Como pudimos analizar en las investigaciones previas, aún existen huecos en las definiciones sobre retroalimentación, retroalimentación correctiva y análisis de errores. Este último aunque no es el foco de esta investigación, es un tema íntimamente relacionado con la retroalimentación. No consideramos que sean la misma cosa, pero sí guardan un vínculo estrecho.

Lo que hasta ahora se vislumbra es que existen diferencias importantes en cuanto al tipo de retroalimentación que se use. Por ejemplo, existen numerosos estudios también sobre la retroalimentación escrita; desde la que se usaba (y se usa aún) a mano, con puño y letra del profesor, al margen del trabajo de sus estudiantes o al final de un ensayo, hasta las más recientes que incluyen el empleo de tecnologías en computación, uso de chat y de mensajes en tiempo real que minimizan el tiempo de espera del estudiante para saber que piensa el profesor de su escrito.

Aunque este estudio no se centra en la retroalimentación escrita, nos parecería muy útil conocer las similitudes y diferencias que tiene ésta con la retroalimentación oral, que aunque también se ha estudiado bastante parece no tener los mismos acuerdos ni en la parte teórica, ni en la práctica.

Los autores aquí nombrados sugieren taxonomías, modelos y tipos de retroalimentación oral. Sin embargo, enfocarnos a analizar cómo llevan a cabo la

retroalimentación correctiva los profesores del CCH en sus clases, parece demasiado aventurado sin antes conocer cuáles son sus actitudes hacia la retroalimentación misma, cómo la conceptualizan, qué piensan sobre decirle a un aprendiente que ha cometido un error o marcar en el momento de qué tipo es el error. Además, saber si se enfocan en la retroalimentación correctiva sobre el contenido, la forma lingüística, la pronunciación, entre otros. Es por ello que esta reflexión pretende ser un esbozo de lo que en el análisis de los datos surja.

En el siguiente capítulo veremos cuál fue la metodología empleada en este estudio, su justificación y datos relevantes de la población estudiada, así como de los instrumentos elaborados expresamente para el análisis de las actitudes hacia la retroalimentación.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

En el capítulo anterior abordamos, de manera sintética, los trabajos más relevantes en torno a la retroalimentación como concepto teórico-práctico en diferentes áreas del conocimiento, así como su aplicación en fenómenos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. De ese análisis se tomaron los elementos que consideramos más importantes para nuestro trabajo. Esencialmente podemos mencionar dos: a) la inclusión de la figura del profesor en el proceso de retroalimentación hacia el trabajo de sus estudiantes y, b) la necesidad de estudiar a fondo su papel dentro del proceso.

Como ya hemos delimitado anteriormente, este trabajo se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los sistemas de Bachillerato de la UNAM que en 2009 inició con la enseñanza de las cuatro habilidades en inglés, cambiando así el enfoque orientado hacia la comprensión lectora, el cual se había venido aplicando anteriormente al aprendizaje por habilidades (comprensión escrita y auditiva y expresión escrita y oral).

3.2 Enfoque metodológico de la investigación

Se empleó un enfoque mixto, el cual incluyó instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos con el fin de poder triangular la información obtenida. El enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático, por lo que la efectividad se usa como criterio para juzgar el valor de una investigación. En este enfoque se emplean diversas herramientas que tienen como fin acercarse al fenómeno de investigación, tomando en cuenta el punto de vista del investigador y las circunstancias particulares que desean estudiarse.

Para el estudio de la retroalimentación hemos elegido hacerlo mediante el estudio de caso. Brevemente señalaremos sus características y bondades para optar por este procedimiento metodológico.

Un estudio de caso según Merriam (1998), es una metodología. Se trata de una exploración de un “sistema ceñido” o “restringido” a un caso (o casos) en el tiempo a través de la recolección de datos detallada, a profundidad, involucrando múltiples fuentes de información rica en contexto (Merriam, 1998:61)⁹. Cabe mencionar que este sistema lo mismo puede ser un programa que un evento, una actividad o un individuo.

Para el estudio de caso se usan distintas fuentes de información como observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos y reportes. El contexto del caso requiere situar al mismo dentro de su ambiente natural, el cual puede ser un contexto físico, social, histórico o económico. El foco puede estar en el caso por su carácter único (estudio de caso intrínseco) o puede ser un problema, con el caso usado instrumentalmente para ilustrar dicho problema (estudio de caso instrumental) (Stake, 1995)¹⁰.

El caso debe ser descrito ampliamente, así como el ambiente y los individuos involucrados, seguido de un análisis de los datos por temas o puntos importantes.

Dado que el objetivo general de un estudio de caso es desarrollar una comprensión del caso lo más completa posible, autores como Punch (1998) enfatizan su carácter de enfoque holístico, que pretende preservar y comprender la totalidad y unidad del mismo. En ese sentido, este autor lo considera más una estrategia (la mejor forma para lograr algo, una serie de pasos que tienen como objetivo facilitar la comprensión) que un método. Y esta estrategia

⁹ Merriam (1998), citado en Creswell (2003) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks; CA: Sage Publications.

¹⁰ Stake (1995) en Creswell *op cit*.

ofrece una comparación fundamental con respecto a la postura reduccionista de algunas investigaciones cuantitativas.

Miles y Huberman (1994), definen un caso como un fenómeno de algún tipo que ocurre en un sistema restringido. Como tal, el caso puede ser, como ya se mencionó con los otros autores, un individuo, un rol, un grupo pequeño, una organización, una comunidad o una nación. Un caso puede ser también una decisión, una política, o como en este estudio, un proceso¹¹.

De acuerdo con esta breve revisión podemos decir, que la presente investigación consiste en un estudio de caso instrumental, con foco en el proceso de la retroalimentación (*feedback*) que los profesores dan a la producción oral de sus alumnos durante las clases de inglés. Se trata de un estudio exploratorio que busca hacer descripciones detalladas del proceso ya mencionado.

3.3 Participantes

Los participantes fueron profesores que laboraban impartiendo clases de inglés en el CCH al momento de la aplicación de los instrumentos. Los profesores tenían diferente nivel y categoría laboral al momento de la aplicación, un número variable de años de antigüedad en el Colegio, que iba desde un semestre hasta más de 25 años, así como distinta experiencia profesional. En su mayoría eran profesores egresados de la licenciatura de enseñanza del inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y, en menor medida tenían especialización en inglés o habían estudiado otra carrera, pero igualmente se habían formado como profesores de lengua.

¹¹ Miles y Huberman, 1994; en: Punch, 1998.

En general, se buscó que la muestra fuera lo suficientemente heterogénea para que los resultados fueran más ricos en su análisis.

Cabe mencionar que, a raíz del cambio de enseñanza de comprensión de lectura a cuatro habilidades, el número de alumnos por grupo se redujo a la mitad (de 50 en promedio pasó a 25). Esto quiere decir que el número de grupos que cursan la materia de inglés, prácticamente se duplicó en el CCH en un año escolar. Ello derivó en una contratación de un número considerable de profesores en el año 2009, para cubrir las necesidades de la población. Y de tener una planta docente de aproximadamente 150 profesores en 2008, pasó a alrededor de 300 en el 2011¹².

De lo anterior se desprende que una buena proporción de profesores de inglés son de reciente ingreso y, por cuestiones de tiempo y practicidad, resultaba más complicado contar con una muestra más grande, aunque sí se intentó que fuera lo más representativa posible. Se aplicaron dos instrumentos: una escala tipo Likert a 72 profesores y una entrevista semi-estructurada a 6 profesores.

3.4 Instrumentos

Como ya se mencionó, se emplearon para el estudio una escala de Likert para la medición de actitudes y una entrevista semi estructurada. A continuación se describe cada uno de los instrumentos empleados.

3.4.1 Escala Likert de medición de actitudes

Se aplicaron escalas de Likert a un total de 72 profesores: 27 hombres y 45 mujeres.

¹²fuentes: Jefatura de Inglés del CCH.

A continuación en la tabla 3.1 se presenta el detalle del número de participantes por plantel de adscripción:

Tabla 3.1 Participantes del estudio

Plantel	# participantes
Azcapotzalco	29
Naucalpan	2
Vallejo	14
Oriente	17
Sur	10
Total	72

La escala recogió las impresiones más generales acerca de las actitudes hacia la retroalimentación en la clase de inglés por parte de los profesores. Las ventajas que este instrumento ofrece sobre otros son varias. La más importante es que se trata de un instrumento ampliamente validado y es usado justamente para el fin de medir actitudes; además de la practicidad que conlleva el poder realizarla en poco tiempo y de manera simultánea en diferentes lugares.

Otra razón que también influyó para elegirlo fue el conocimiento y facilidad que teníamos para su elaboración y cuidado. Para dicha elaboración se siguió el procedimiento sugerido por Sánchez (2009), el cual a su vez se basa en Sampieri (2006).

La escala consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se administra. Esta escala es

sumatoria, ya que la puntuación o la medida de cada persona en cuanto a la actitud, se obtiene de la puntuación de cada respuesta. Los pasos generales para su construcción fueron:

- Definir la actitud o variable que se va a medir. En este caso, el objeto de la actitud medido es la retroalimentación que se da en el salón de clases.
- Recopilar las preguntas (ítems) en forma de proposiciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que está midiendo, deben expresar una relación lógica. Los indicadores son las respuestas dadas mientras que las opciones usadas para obtener esas respuestas constituyen los ítems de la escala. Las proposiciones o preguntas pueden presentarse con una relación tal que indiquen directamente una actitud contraria al objeto de referencia, de manera que el hecho de estar de acuerdo con esa proposición significa tener una actitud en esa dirección (ítems negativos).
- Determinar las puntuaciones dadas a las categorías de los ítems.
- El número de opciones son cinco divididas en: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso (indiferente), en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo. Cada una con 5, 4, 3, 2 y 1 punto, respectivamente. En las escalas Likert a veces se califica el promedio obtenido en la escala mediante la sencilla fórmula PT / NA (donde PT es la puntuación total en la escala y NA es el número de afirmaciones), y entonces una puntuación se analiza en el continuo 1-5. Donde un puntaje menor indica una actitud muy desfavorable hacia la retroalimentación y un puntaje mayor refleja una actitud positiva.
- Aplicación de la escala provisoria. El método de correlación ítem-escala es un método para establecer la consistencia interna de los ítems. Para ello se debe constituir la correlación que debe haber entre la puntuación asignada a cada ítem por cada persona y el valor escalar total de la misma.
- Categorización jerárquica de la escala. La escala definitiva se compuso por 21 ítems seleccionados de acuerdo con su mayor poder discriminativo. 7 ítems positivos (# 1, 3, 4,

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

5, 6, 7 y 8), 6 ítems negativos (# 2, 9, 10, 13, 20 y 21) y 8 neutros (# 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 y 19).

- Cálculo de la confiabilidad y validez de la escala.

El instrumento fue revisado por jueces expertos y por compañeros de la misma Maestría en Lingüística Aplicada. Se piloteó antes de su aplicación final; se revisaron y modificaron las instrucciones y se eliminaron reactivos del mismo para hacerlo más accesible.

La escala consta de dos secciones. La de datos generales e instrucciones y la de los ítems propiamente donde el participante contestaba. Las principales áreas de interés fueron: a) la opinión sobre retroalimentación y b) la realización de actividades relacionadas con retroalimentación dentro y fuera del salón de clases. El instrumento final puede verse en el Anexo 1.

3.4.2 Entrevista semi estructurada

La entrevista también tuvo como propósito sondear las actitudes. La diferencia con la escala de Likert es el nivel de profundidad con que se puede abordar dicho tema. La entrevista permite un acercamiento más personal con el participante y adentrarnos en su discurso. De esta forma, la entrevista viene a enriquecer la labor de la escala, que es más bien un instrumento tradicionalmente cuantitativo.

Las posibilidades de análisis que ofrece la entrevista como herramienta metodológica cualitativa son muy amplias (Richards, 2003), al igual que los retos que exige de parte del investigador. No obstante, es posible sacarle mayor provecho si se elige la adecuada. Por ejemplo, la entrevista abierta nos da la posibilidad de que el entrevistado pueda ahondar en el tema y sentirse libre para expresarse; la dificultad estriba precisamente en la enorme cantidad

de datos que arroja y, por ende, en su clasificación y revisión. La entrevista cerrada, por otra parte, también hubiera podido ser útil; sin embargo, dado que contábamos con un instrumento cerrado como la escala de actitud, consideramos pertinente el empleo de un instrumento intermedio.

Se optó por una entrevista semi estructurada, es decir, una entrevista en donde se contara con un guión de preguntas previas, que a la vez le dieran al entrevistado la posibilidad de extender sus respuestas o abrir la discusión hacia otros puntos relacionados con el tema.¹³

Las entrevistas individuales se llevaron a cabo posteriormente a la aplicación de la escala con 6 profesores del Colegio: 4 mujeres y 2 hombres dispuestos del siguiente modo: 2 profesores de Azcapotzalco, uno de Sur, uno de Naucalpan y 2 del plantel Vallejo. Solamente del plantel Oriente no se logró contactar a los profesores.

Los criterios de selección a los profesores para las entrevistas fueron los siguientes:

- Que hubieran respondido previamente la escala de Likert
- Que tuvieran diferente experiencia como profesores (desde un año de antigüedad hasta más de 15 años), es decir, que fuera una muestra heterogénea en cuanto a experiencia docente
- Que en la muestra hubiera tanto hombres como mujeres
- Que fueran de diferentes planteles del Colegio. En este caso se contó con la participación de profesores de 4 de los 5 planteles posibles
- Que hubieran sido previamente notificados e invitados y que hubieran aceptado participar

¹³ Para consultar la guía de preguntas de la entrevista ver Anexo 2.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

- Que no existiera una relación demasiado “estrecha” con la entrevistadora que pudiera “nublar” la objetividad o interferir en el juicio interpretativo en exceso.

3.5 Procedimientos de recolección y análisis de datos

La recolección de datos se hizo en función del instrumento empleado. Primero se describe el procedimiento seguido para la escala de Likert y después el que se usó para la entrevista.

3.5.1 Escala de Likert

Como ya señalamos, el instrumento fue aplicado en diferentes planteles del CCH durante el curso intersemestral 2010. Los profesores estaban en un entorno que favorecía justamente la reflexión sobre su quehacer docente, pues el curso versaba específicamente sobre la puesta en marcha del nuevo programa de inglés basado en las cuatro habilidades y su instrumentación en el salón de clases.

Para la aplicación del instrumento se contó con el apoyo de profesores que estaban impartiendo el curso en los diferentes planteles. De esta manera se logró recoger la misma información en un mismo momento en el tiempo. Se les explicó brevemente a los asistentes que se trataba de un proyecto relacionado con el área de la enseñanza del inglés y se dejó abierta la opción a quien quisiera responder el instrumento de manera voluntaria. La aplicación tomó alrededor de 10 minutos.

Una vez aplicada la escala de actitud en los diferentes planteles se procedió a revisar que estuviera contestada en su totalidad. Sólo se invalidaron tres escalas, cuyos datos estaban incompletos o no permitían el contacto posterior con el participante. Ya seleccionadas

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

quedaron un total de 72 escalas para su análisis. El análisis fue hecho de acuerdo al procedimiento general que se aplica a éste tipo de escalas.

En primer lugar se obtuvieron los rangos mínimos y máximos para determinar la actitud más positiva y la menos positiva. Después se establecieron tres rangos básicos: actitud favorable hacia la retroalimentación, actitud neutra y actitud negativa hacia la retroalimentación.

Por último, se propuso hacer el análisis de los reactivos llamados “neutros”, que son aquellos en donde el término de la retroalimentación se cruza con otros como: aprendizaje; naturalidad de la retroalimentación; tipo de retroalimentación que dan los profesores de lengua; formación académica; momento de la retroalimentación; tutoría; definición de retroalimentación y retroalimentación grupal versus individual.

3.5.2 Entrevistas

Después de la aplicación de las escalas, las mismas fueron revisadas y se trazó el perfil de los candidatos para la entrevista con los criterios ya explicitados en la sección 3.4.2. “Entrevista semi-estructurada”. Desde la aplicación de la escala hasta la realización de las entrevistas hubo un lapso de 10 meses, ya que se requería de los permisos de las autoridades correspondientes y del análisis preliminar de las escalas que diera el perfil de los profesores que serían propuestos para ser entrevistados.

Para el contacto de los profesores se contó con el apoyo de la Jefatura de Inglés del CCH y de algunos coordinadores del área en los planteles¹⁴.

¹⁴ Los criterios de inclusión para las entrevistas ya han sido descritos en la sección 2.3 de este apartado bajo el rubro de Participantes.

El único requisito que no pudo cumplirse por cuestiones de disponibilidad de los profesores fue el de contar con al menos una entrevista de cada plantel. Se entrevistó a profesores de cuatro de los cinco planteles del Colegio. Los profesores contactados accedieron amablemente a la entrevista después de ser notificados y estar de acuerdo con las condiciones en que se llevaría a cabo. Dichas condiciones fueron:

- Que participarían de manera voluntaria en el proyecto de investigación, que no serían divulgadas sus respuestas a las preguntas de la entrevista, que sus nombres quedarían en el anonimato y no se darían detalles que pudieran facilitar su identificación.
- Que la información que vertieran en la entrevista sería usada únicamente con fines de investigación y para conocer sus opiniones sobre la retroalimentación que hacían a la producción oral de sus estudiantes (ver invitación en el Anexo 3).

Se entrevistó a los profesores en su lugar de trabajo. Cinco entrevistas dentro del salón en donde impartían sus clases y una en la sala de descanso de maestros. Se acordó previamente una cita y se hizo durante sus horas libres para no interferir en sus clases. La entrevista se grabó en audio y se transcribió para su análisis posterior.

Respecto al análisis de los datos de la entrevista, podemos decir que se analizaron por temas de relevancia. Y como base importante consideramos que se puede tomar la propuesta de Charmaz (2006) de teoría fundamentada "*grounded theory*", o teoría arraigada o fundamentada en los datos. Su empleo como base flexible y sistemática ofrece la posibilidad de poderla complementar con otros tipos de análisis, como por ejemplo el cruce entre variables de la escala aplicada.

Lo relevante de esta metodología es que ofrece una forma de trabajo que se adapta a diferentes contextos de estudio, pero que al mismo tiempo ofrece pasos generales a seguir en la recogida y análisis de datos.

A continuación se explicitan los pasos que se siguieron en este trabajo de acuerdo a esta metodología, para el análisis de los datos:

Según Rich (2012), hay que ir tras los conceptos, que son los bloques de construcción de la teoría fundamentada. Buscar fenómenos, “ideas centrales en los datos representadas como conceptos (Dey, 1999:101). La teoría pretende explicar la realidad apoyándose en los datos recogidos e interpretar la misma a través de explicaciones teóricas de carácter más formal. La categorización conceptual requiere de creatividad pues son abstracciones de la realidad. Los pasos para comparar constantemente con otros datos y los conceptos emergentes abarcan varias etapas.

A la primera etapa se le conoce como *open coding* (Strauss & Corbin, 1990). El codificar es abierto porque para “*descubrir, nombrar y desarrollar conceptos, debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él*” (p. 102)¹⁵. Esta etapa puede hacerse línea por línea, oración por oración o por secciones completas. Hay preguntas obligadas que deben hacerse en esta etapa sobre todo “*¿qué está pasando aquí?*”¹⁶ (Charmaz, 2002). Esta autora recomienda que los investigadores inicien codificando sus datos usando verbos de acción, evitando que sean muy generales como “comprender” o “saber”.

La segunda etapa consiste en escribir “memos”. Los memos son reflexiones no constreñidas, no rígidas de lo que está pasando. No se limitan a pensar sobre una cosa u otra, sino que son representaciones textuales de las preguntas que los investigadores empiezan a hacerse. Asimismo, conforme analizan los datos (Pidgeon & Henwood, 1995), los memos

¹⁵ “[...] to uncover, name, and develop concepts, we must open up the text and expose the thoughts, ideas, and meanings contained therein” Traducción propia.

¹⁶ “What is going on here?” Traducción propia.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

pueden usarse para elaborar conceptos, vocabulario, códigos in vivo (i.e., “atrapar frases” incrustadas en los datos), o conexiones entre conceptos.

La etapa tres se enfoca a clasificar conceptos. Ahora se deben clasificar los conceptos obtenidos en la etapa previa de “*open coding*”. Cuando se clasifican los conceptos que difieren de los que son similares, se forman las categorías.

La siguiente etapa es la categorización de propiedades y dimensiones. Después de comparar constantemente los datos uno es llevado a la categorización (Strauss & Corbin, *op. cit.*); el proceso de agrupar las clasificaciones. Para definir las propiedades de las categorías hay que preguntarse “¿Cuáles son las características de los ítems que encajan en esta categorización?” o “¿qué atributos son específicos a este concepto?”¹⁷, en tanto que las dimensiones (p. 69), responden a preguntas sobre las diferencias de tales propiedades. Así, las dimensiones miden, mientras que las propiedades describen.

Siguiendo este proceso, Strauss y Corbin (*op. cit.*), recomiendan que los investigadores se involucren con lo que denominan “*axial coding*” (p. 96). Esto significa comparar las categorías generadas y los conceptos a lo largo de muchas dimensiones pertinentes a la mayoría de situaciones. Sin embargo, dado que esta parte del análisis ha sido uno de los aspectos más polémicos de la teoría fundamentada, muchos teóricos no la usan.

La última etapa se refiere a hallar patrones. Si los conceptos de propiedades y dimensiones son importantes, encontrar patrones lo es aún más, ya que es cuando realmente la investigación da frutos. En esta etapa se genera una matriz, que puede ser un diagrama, una manera de condensar lo que son muchas explicaciones en una figura simple.

¹⁷ “what are the characteristics of items that fit that categorization?” Or, “what attributes are specific to this one concept?” traducción propia.

Trinidad, Carrero y Soriano (2006) manejan un procedimiento similar para el análisis de datos empleando teoría fundamentada. El procedimiento general del muestreo teórico consiste en ir codificando los incidentes, a través del análisis comparativo constante. Los incidentes son cada parte de la unidad de muestra que pueda ser considerada como analizable separadamente, aquella porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, o temas que se consideran oportunos desde los propios datos (Trinidad, 2006: 25). El muestreo teórico cesa cuando el código ha sido saturado; es decir, hasta que no emerja nueva información de los datos recogidos.

El muestreo teórico es aquel que se utiliza para generar teorías “en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos, y decide qué datos coleccionar en adelante, y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando” (Ruiz Olabuénaga, 1996: 64). Este tipo de muestreo permite al investigador encontrar categorías (bien de personas, bien de sucesos) en las que poder profundizar. Se deben utilizar los resultados para dirigir la investigación a otros grupos que puedan ensanchar la interpretación. Esto es, se seleccionan aquellas unidades y dimensiones que permiten una mayor cantidad y calidad de la información a través de la saturación y riqueza de los datos. El investigador debe ser muy flexible porque en este punto sigue habiendo una gama abierta de posibilidades (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 25).

Según Carrero (1999) se comparan las características de creación de ideas que a su vez delimitan patrones comportamentales y actitudinales (1999: 290). Es un método comparativo constante. Ampliando los rangos de datos para cada una de las categorías de los grupos que se comparan.

La codificación consiste en señalar aquellas categorías que van a aparecer en los datos en bruto anotándolos al margen del incidente. Luego surgen las categorías, primero

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

inconexas, pero con las propiedades que forman el sistema de categorías comienzan a interconectarse todas ellas formando el núcleo de la teoría emergente.

Después procede la reducción que permite descubrir regularidades o uniformidades. Es decir, pasar a un mayor nivel conceptual y tener menos categorías.

La categoría central es la que permite vislumbrar la unión o relación entre conceptos teóricos con el fin de ofrecer una explicación del fenómeno estudiado. Suele ser la base del tema principal objeto de investigación, el cual va a resumir un patrón de comportamiento. Debe ser explicado en términos de su importancia, y en relación con otras categorías de base.

3.6 Preguntas de Investigación

Dado el carácter dinámico de la investigación cualitativa, la cual recurre a métodos diversos para acercarse a su fenómeno de estudio --como es el caso de este trabajo--, las preguntas de investigación se ajustaron a los requerimientos de la misma y a la relación guardada entre las fuentes de datos, métodos, justificación y recursos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3.2 Las preguntas de investigación y los métodos *

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Fuentes de datos y métodos</i>	<i>Justificación</i>	<i>Recursos del investigador para tener acceso a los datos</i>
¿Cuál es la actitud de los profesores de inglés del CCH hacia la retroalimentación?	Escalas de Likert aplicadas a profesores	Elementos cuantitativos que permiten obtener información detallada de variables relacionadas con la variable a medir y su relativa facilidad de aplicación. Obtención de una muestra representativa. Datos que posibilitan hacer generalizaciones.	Conocimientos generales de la construcción de escalas de este tipo. Elaboración cuidadosa del instrumento. Verificación de la validez y confiabilidad del instrumento.
¿Cómo conciben los profesores la retroalimentación hacia el trabajo de los alumnos en sus clases?	Entrevistas semi Estructuradas	Cualitativa: cara a cara. Mayor facilidad para su instrumentación que otros instrumentos de investigación. Los participantes pueden dar información histórica. Ofrece información rica para su análisis posterior. Permite centrar la atención en el discurso del entrevistado. Permite al investigador cierto control sobre la línea del interrogatorio que quiere hacer.	Formación en entrevista Conocer cómo llevar una buena entrevista obteniendo la mayor y mejor calidad de información en un tiempo relativamente corto. Capacidad de análisis y síntesis de los datos obtenidos. Análisis sugeridos: <i>Grounded theory</i> (Charmaz, 2006) y/o análisis por temas.
¿Qué otros aspectos están relacionados con la retroalimentación?			

*basado en: Mason (2002) *Designing Qualitative Research*. Cap. 2. Su tabla incluye material tomado de Merriam (1998), Bogdan y Biklen (1992) y Creswell (2003).

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

De esta manera podemos tener una imagen clara de cuál será la utilidad de cada instrumento y de cómo contribuirá en el análisis de las cuestiones a investigar. Por un lado las escalas, como un elemento de corte cuantitativo que permiten en un solo momento en el tiempo medir la variable de interés – en este caso las actitudes de los profesores hacia la retroalimentación -- y, obtener información general sobre los participantes. Y por otro lado las entrevistas, que como instrumento de carácter cualitativo, aportan en la profundización de la cuestión con algunos participantes en particular, ahondando en cómo entienden la retroalimentación oral y otros factores relacionados.

3.7 Aspectos de validez y confiabilidad del estudio

La validez de los instrumentos ya ha sido detallada en la descripción de los mismos. Con respecto a la validez y confiabilidad del estudio, podemos mencionar que el empleo de una metodología mixta que incluye tanto elementos de medición cuantitativos como cualitativos, es lo que nos da la posibilidad de acercarnos al fenómeno de la retroalimentación como proceso, pues aporta mayor certeza de que los datos recabados con un instrumento, puedan corroborarse y complementarse con los datos que arroje el otro instrumento.

3.8 Voz del investigador

Desde luego una parte importante para la motivación de realizar este trabajo es mi propia inserción dentro del campo como profesora de inglés del CCH. Me resulta sumamente interesante ser portavoz de las ideas de los profesores en este, relativamente nuevo papel que nos corresponde fungir. No sólo somos educadores y proveemos a los alumnos de estrategias o conocimientos sino también de actitudes que se traslucen a partir de nuestras acciones (conscientes o no) dentro y fuera del aula.

Particularmente, me refiero al papel que tenemos los profesores en la clase durante la interacción con los alumnos, usando la lengua extranjera que están aprendiendo. Las clases de cuatro habilidades requieren por supuesto del uso de estrategias en la lengua meta por parte del profesor y ello plantea el reto de conocer cómo apoyar cuando un estudiante ha cometido un error en su producción oral o cómo indicarle su grado de avance.

Desde mi experiencia, los profesores tendemos a intervenir (con conocimiento teórico-práctico o sin él) para tratar de corregir la producción oral de los alumnos. Sin embargo, es probable que el desconocimiento de los mecanismos involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua o la falta de reflexión sobre el propio quehacer docente resulte en una intervención pobre, que no favorezca el aprendizaje de los usos del lenguaje en nuestros alumnos.

A la vez, mi visión del tema es un aspecto delicado de tratar. Si bien como profesora con algunos años de experiencia docente conozco varios aspectos de la vida del Colegio, y ello sea una cierta ventaja a la hora de interpretar los datos, el hecho mismo de pertenecer al gremio que pretendo estudiar, puede por momentos hacer que mi juicio se vea justamente influido por ese hecho y que se haga imprescindible intentar “separar” mi papel como investigadora y a la vez profesora del Colegio. La posibilidad de escuchar atenta y abiertamente lo que los profesores tienen que decir en la entrevista, así como extraer la mayor cantidad de información posible que se derive de las escalas de actitud, considero que me acerca a lograr una visión más objetiva del particular y conseguir lo que Husserl¹⁸, en el campo de la fenomenología y etnometodología conoce como “*bracketing*”. Esto es, poder alejarse de lo que normalmente damos por sentado y observarlo con detenimiento para poder extraer lo que realmente revela.

¹⁸<http://plato.stanford.edu/entries/husserl/> Stanford Encyclopedia of Philosophy (2003) Edmund Husserl *First published Fri Feb 28, 2003; substantive revision Tue Apr 23, 2013. Consultado el 1 de abril de 2014.*

En este capítulo hemos dilucidado la metodología seguida para nuestro estudio. Se ha justificado el empleo del estudio de caso por ser idóneo para el fenómeno que estudiamos. Asimismo fueron descritos los participantes del estudio, los instrumentos empleados y los procedimientos de recolección y análisis de los datos. Veamos a continuación el análisis de los datos encontrados.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se describen los datos recabados con la aplicación de los instrumentos.

En primer lugar se presentan los resultados de las escalas Likert y posteriormente de las entrevistas.

4.1 De las escalas Likert

Los resultados de las escalas de actitud tipo Likert se describen en cuatro apartados: sección de datos generales, sección de resultados por ítems positivos, sección de resultados por ítems negativos y sección de resultados de ítems neutros. El primero corresponde a la sección de datos generales.

4.1.1 Sección de datos generales

En esta sección se muestran los resultados relacionados con la edad, el género, el lugar de trabajo, la antigüedad y área de estudios de los participantes. A continuación se describen uno por uno.

- Edad. Se agruparon los resultados en tres rangos de edad como se muestra en la tabla 4.1

Tabla 4.1 Rango de edad (en años)

• 20 a 34	28 profesores
• 35 a 50	37 profesores
• Más de 50	7 profesores
Total:	72

Como se observa en la tabla, la mayoría de los profesores de la muestra se ubica entre los 35 y 50 años de edad.

- Género

Tabla 4.2 Género de los participantes

Hombres	27
Mujeres	45
Total	72

Como vemos en esta tabla se registraron 27 escalas de hombres y 45 mujeres. Esto demuestra la representatividad de la muestra en cuanto a género, pues el profesorado femenino en el área de inglés predomina sobre el masculino con un porcentaje de 69% contra un 31% en el área de inglés de los cinco planteles del Colegio.¹⁹

- Plantel de adscripción

Tabla 4.3 Plantel de adscripción del CCH

Azcapotzalco	29
Naucalpan	2
Vallejo	14
Oriente	17
Sur	10
Total	72

En la tabla 4.3 podemos ver la distribución de escalas aplicadas en cada CCH. Es necesario recalcar que en cada plantel el número de profesores que se inscriben a un curso, varía, por lo que los profesores disponibles para responder las escalas, varió también.

¹⁹ Fuente: www.cch.unam.mx Listas jerarquizadas actualizadas al ciclo escolar 2013-2014. Consultado el día 23 de junio de 2014.

- Antigüedad

Tabla 4.4 Antigüedad de los profesores en el CCH

1 a 5 años	29
De 6 a 10 años	16
De 10 a 20 años	20
Más de 20 años	7
Total	72

En la tabla 4.4 se observa que el rango de antigüedad predominante de los profesores al momento de la aplicación de la escala va de uno a 5 años de docencia, al menos en el CCH. Esto indica que una parte importante de la muestra, lo constituyen profesores de reciente ingreso al Colegio quienes aún están en el proceso de integración y conocimiento de las implicaciones de dar clases en un bachillerato y de identificar diferencias con respecto a dar clases de inglés en un instituto de idiomas o en alguna otra escuela.

El siguiente rango de antigüedad lo constituyen profesores que tienen de 10 a 20 años de experiencia docente, lo cual indica que son profesores que vivieron la transición del programa de estudios enfocado en la comprensión de lectura a las cuatro habilidades de dominio de la lengua y, que tienen por lo tanto, una mayor necesidad de actualizarse en sus conocimientos del área.

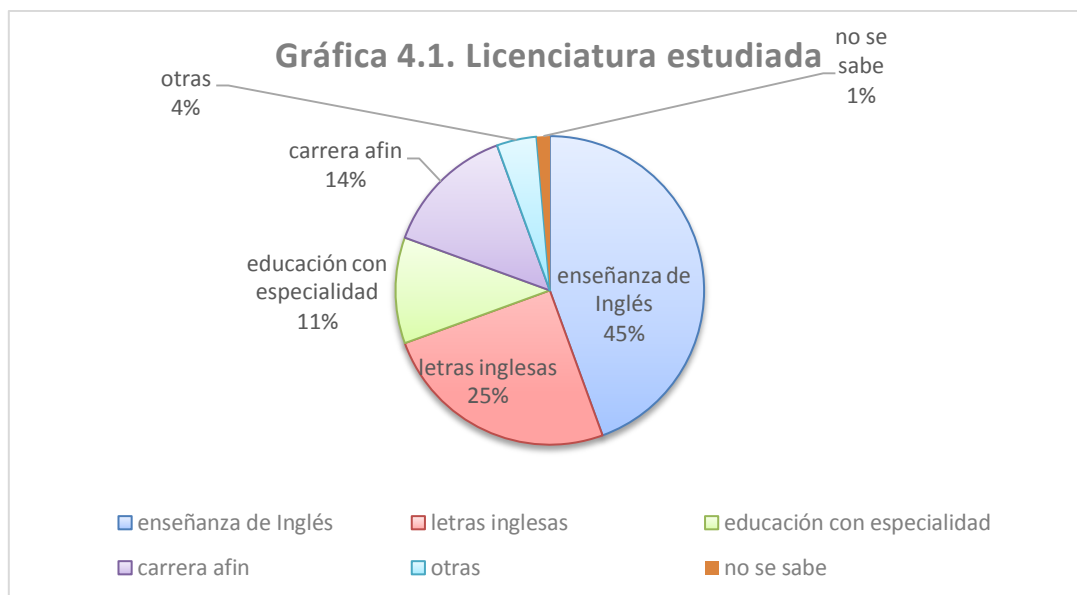
- Formación de los profesores:

Tabla 4.5. Licenciatura estudiada por los profesores

Licenciatura en enseñanza del Inglés	32
Letras Inglesas	18

Licenciatura en educación secundaria o educación media, con especialidad en Inglés	8
Otras carreras afines pedagogía (2), relaciones internacionales (3), psicología educativa (1), educación (1), sociología (1), traducción (1) e interpretación (1).	10
Otras (planeación agropecuaria (1), derecho (1) y arquitectura (1)).	3
No se reportó el dato	1
Total de profesores	72

La tabla 4.5 agrega información en cuanto a la especialidad de los profesores en su formación inicial como profesionales. La misma información puede verse más claramente en la gráfica 4.1.



Como podemos ver en esta gráfica, casi la mitad de los profesores encuestados pertenece a la licenciatura en enseñanza del inglés, el resto estudió letras inglesas, una carrera afin o con especialidad en educación y sólo el 4% de los profesores (3 de los 72 encuestados), tiene otra carrera. Recordemos que ésta debe ser avalada por la Comisión Especial de Lenguas

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

de la UNAM (COEL) a través de su examen o mediante el diploma obtenido en el curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas que ofrece la misma universidad.

Esta muestra es representativa de la situación que predomina en el Colegio respecto a la formación de profesores. Observamos que los docentes impartiendo clases tienen la formación adecuada para hacerlo y que actualmente la mayoría de la planta docente de inglés del Colegio ha cubierto el perfil requerido para impartir su cátedra, que es contar con estudios de nivel licenciatura del área de su competencia.

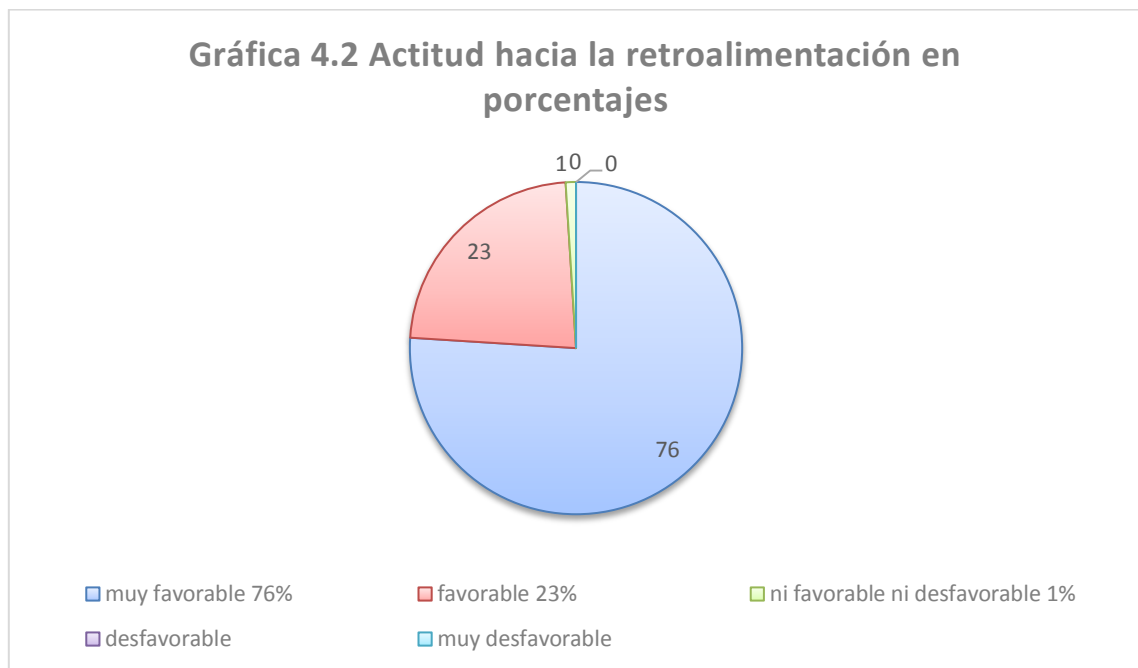
4.1.2 Análisis de datos de ítems positivos

Para iniciar con el análisis de datos se obtuvieron los rangos mínimos y máximos de actitud positiva o negativa para la escala Likert. Así, el puntaje máximo que podía obtener alguien en la escala fue de 65 puntos para quien mostrara en sus respuestas una actitud totalmente positiva hacia la retroalimentación, y el mínimo de 13, para alguien cuyas respuestas indicaran una actitud totalmente negativa hacia la retroalimentación.

Tabla 4.6 Tipos de actitud hacia la retroalimentación

Actitud hacia la retroalimentación	Rangos de puntaje en la escala	Número de profesores
Actitud muy favorable	53- 65	55
Actitud favorable	40-52	16
Ni favorable ni desfavorable	27- 39	1
Actitud desfavorable	14-26	0
Actitud muy desfavorable	13	0

En la tabla 4.6 se observan los rangos mínimos y máximos obtenidos del puntaje de la escala y el tipo de actitud hacia la retroalimentación que les corresponde. Como se aprecia, el número de profesores que corresponde a la categoría “actitud muy favorable”, es la que tuvo la mayoría de las respuestas. Destaca que no hubo profesores en las dos últimas categorías “actitud desfavorable” y “actitud muy desfavorable”. Los mismos resultados se pueden observar en términos de porcentaje de la siguiente manera:



De esta gráfica 4.2 se desprende que la mayoría de los profesores respondieron en la escala Likert que su actitud hacia la retroalimentación es muy favorable (76% de la muestra) o favorable (23%); mientras que sólo el 1%, mostró en sus respuestas una actitud neutra, esto es, ni a favor ni en contra de retroalimentar a sus estudiantes. Esto nos indica que, al menos en esta muestra encuestada, los profesores están familiarizados con el tema y expresan su interés en poder retroalimentar la producción oral de sus alumnos o que al menos lo intentan.

En un análisis más fino de la información arrojada por las escalas podemos corroborar estos datos cuando vemos las respuestas de los profesores en términos de ítems llamémosle “positivos”; es decir, aquellos en los que se intenta medir si el profesor tiene una actitud

positiva hacia dar una retroalimentación a sus alumnos. Y se contrasta con aquellos ítems “negativos” que puedan reflejar lo contrario, o sea, una actitud negativa hacia la retroalimentación.

Recordemos que hubo 7 ítems positivos (# 1, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), 6 ítems negativos (# 2, 9, 10, 13, 20 y 21) y 8 neutros (# 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 y 19). En el análisis de los ítems positivos podemos ver los siguientes datos:

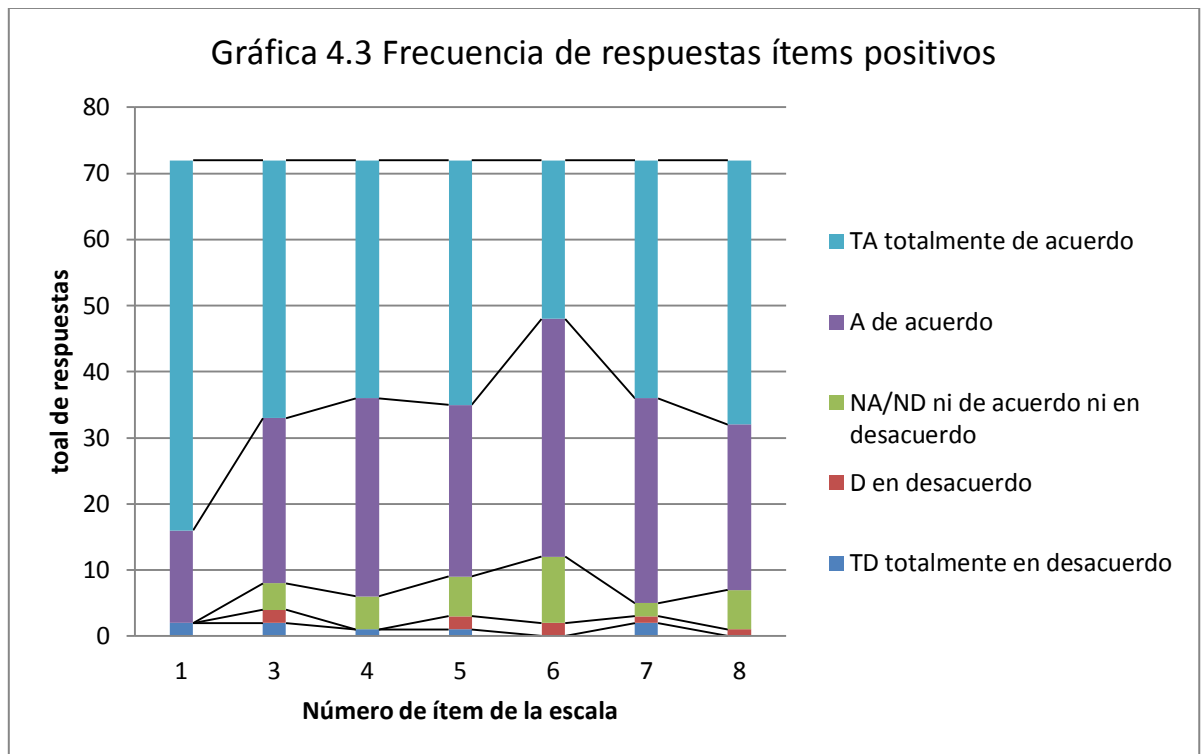
Tabla 4.7 Análisis por frecuencia de ítems positivos

Número de ítem	1	2	3	4	5	TOTAL
	TD	D	NA/ND	A	TA	
1 La retroalimentación es parte importante de mi práctica docente.	2	0	0	14	56	72
3 Retroalimentar a mis alumnos sobre cómo entienden un tema lingüístico es necesario para mí.	2	2	4	25	39	72
4 Me siento cómodo con la idea de retroalimentar el trabajo de mis alumnos constantemente.	1	0	5	30	36	72
5 Me siento motivado para explicarles a mis alumnos cómo han hecho algún ejercicio en clase.	1	2	6	26	37	72
6 Me es sencillo pensar en palabras que retroalimenten el trabajo que hacen mis alumnos.	0	2	10	36	24	72
7 Me gusta compartir con mis colegas información que me ayude a mejorar en mis clases.	2	1	2	31	36	72
8 La relación con mis alumnos mejora cuando les doy retroalimentación a sus actividades.	0	1	6	25	40	72

La tabla 4.7 muestra el análisis de frecuencia de respuestas por ítems positivos. Se resaltan en negritas el ítem #1 y el #8, cuyas respuestas nos indican que un alto porcentaje de profesores consideran que la retroalimentación es algo importante en su práctica docente. Y

también que la relación con sus alumnos mejora cuando les proporcionan retroalimentación a sus estudiantes.

La gráfica de columnas muestra cómo se distribuyen los mismos datos proporcionalmente:



En la gráfica 4.3 podemos notar que las respuestas se concentran en las categorías Totalmente de Acuerdo (TA) y De Acuerdo (A) para la mayoría de estos ítems positivos. Así, por ejemplo el ítem #6, analiza la facilidad del profesor de pensar en palabras que retroalimenten el trabajo de los alumnos, si bien en esta muestra tuvo un alto porcentaje de respuestas positivas, fueron más las respuestas A (de Acuerdo) que TA (Totalmente de Acuerdo) y también mostró más respuestas del tipo NA/ND (Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo).

4.1.3 Análisis de datos de ítems negativos

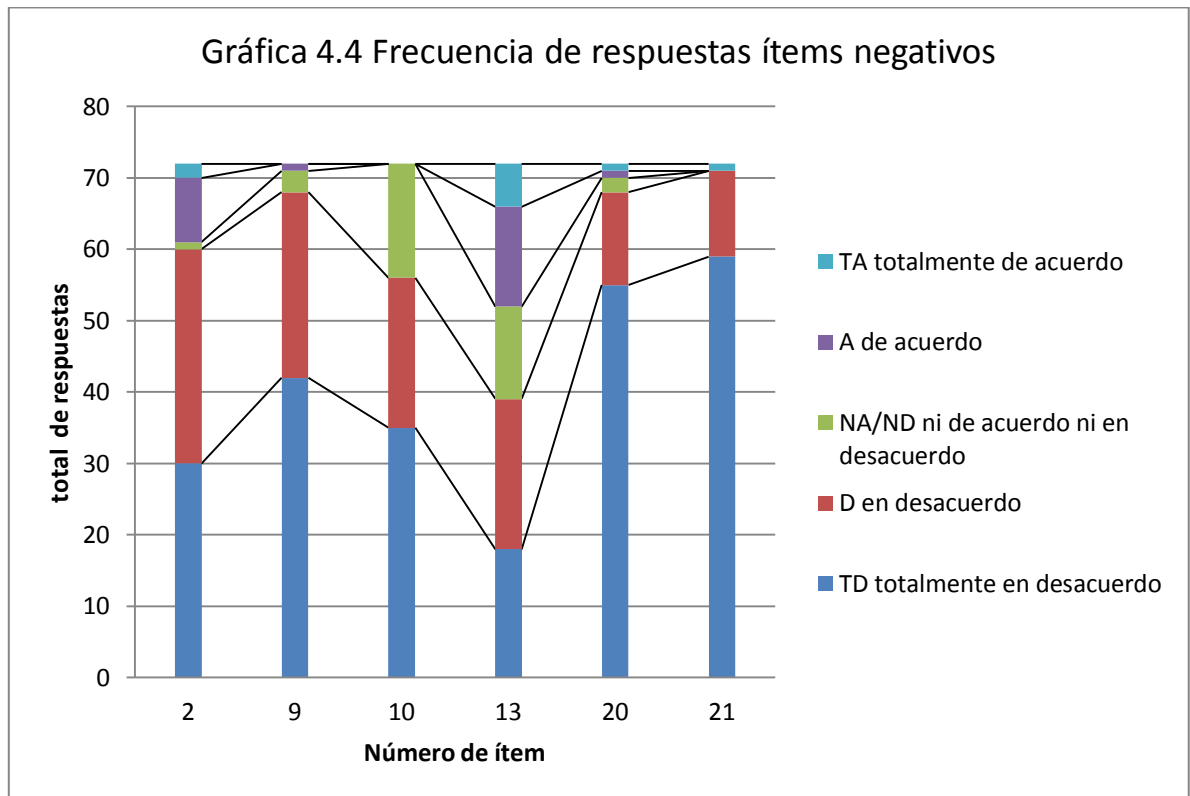
Ahora veamos el análisis de los ítems negativos. Primero se presentan por frecuencia de respuestas y posteriormente con su representación gráfica.

Tabla 4.8 Análisis por frecuencia de ítems negativos

Número de ítem	1	2	3	4	5	TOTAL
	TD	D	NA/ND	A	TA	
2 La retroalimentación sólo debería darse cuando el alumno la solicita.	30	30	1	9	2	72
9 La retroalimentación es útil sólo cuando se lleva a cabo en niveles de aprendizaje muy básicos.	42	26	3	1	0	72
10 Creo que los alumnos aprovechan de manera nula o escasa la retroalimentación que puedo darles.	35	21	16	0	0	72
13 No se necesita de una metodología especial para decirle a los alumnos cómo mejorar su aprovechamiento.	18	21	13	14	6	72
20 Siento que decirle a los alumnos cómo es su desempeño es inútil.	55	13	2	1	1	72
21 Considero que retroalimentar el trabajo de los alumnos es perder tiempo valioso de clase.	59	12	0	0	1	72

En la tabla 4.8 aparece la distribución de respuestas de los ítems considerados negativos, es decir, aquellos que reflejaran una actitud poco favorable hacia la retroalimentación de los profesores. Los reactivos, #9, #20 y #21, marcados en negritas, muestran por ejemplo que para los profesores de la muestra estudiada, la retroalimentación no es útil únicamente en los niveles de aprendizaje básicos, no es una labor inútil ni tampoco es una pérdida de tiempo.

En su representación gráfica, los resultados se muestran en la siguiente gráfica:



En este análisis de la frecuencia de respuestas por ítems negativos, la gráfica 4.4 muestra que las respuestas son menos consistentes que en el caso de los ítems positivos. Asimismo se aprecia una variación en las actitudes. No obstante, se mantiene la constante de que a mayor cantidad de respuestas TD (Totalmente en Desacuerdo) y D (en Desacuerdo), significa que los profesores tienen una actitud más positiva hacia la retroalimentación.

Mención aparte merece la pregunta #13, la cual trató de indagar si los profesores estaban de acuerdo o no con la idea de contar con una metodología específica para dar la retroalimentación a los alumnos. En este caso en la gráfica de barras notamos que las respuestas no son contundentes; al menos en esta muestra, los profesores tuvieron respuestas variadas. Predomina la de D (en Desacuerdo), lo cual significa que los profesores no necesariamente comparten la idea de que se necesite o se requiera del conocimiento de una metodología precisa para ofrecer la retroalimentación al trabajo de los alumnos. Sin embargo,

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

aún queda la duda de si las respuestas a esta pregunta pudieron deberse al empleo del término “aprovechamiento” para referirnos a la cuestión. El ítem dice: “No se necesita de una metodología especial para decirle a los alumnos cómo mejorar su aprovechamiento”. En ese sentido, las respuestas obtenidas podrían interpretarse al menos de dos maneras distintas; o bien los profesores efectivamente no consideran necesaria una metodología o forma especial para darle al alumno retroalimentación, o bien el empleo de la palabra “aprovechamiento” pudo hacerlos pensar en un concepto más general de aprendizaje.

En el caso de los ítems positivos #1 “la retroalimentación es parte importante de mi práctica docente” y #8 “la relación con mis alumnos mejora cuando les doy retroalimentación en sus actividades”, la mayoría de los profesores manifestaron estar Totalmente de Acuerdo (TA) o bien de Acuerdo (A). Por otro lado, los ítems negativos #9, #20 y #21, los cuales hacían referencia a la utilidad o no de la retroalimentación, un alto porcentaje de profesores respondió que no le parecía una pérdida de tiempo o que sólo podría ser útil cuando se llevara a cabo en niveles de aprendizaje muy básicos.

Resumiendo, en relación con las dos gráficas anteriores, que ilustran las respuestas de los profesores en términos de los ítems positivos y negativos, podemos observar que hay una relación inversamente proporcional; esto significa que a más respuestas de actitud favorable en los ítems positivos, menos respuestas de actitud no favorable en los negativos y viceversa. Esto quiere decir que hay congruencia en las respuestas de los encuestados con respecto a las preguntas.

4.1.4 Análisis de datos de ítems neutros

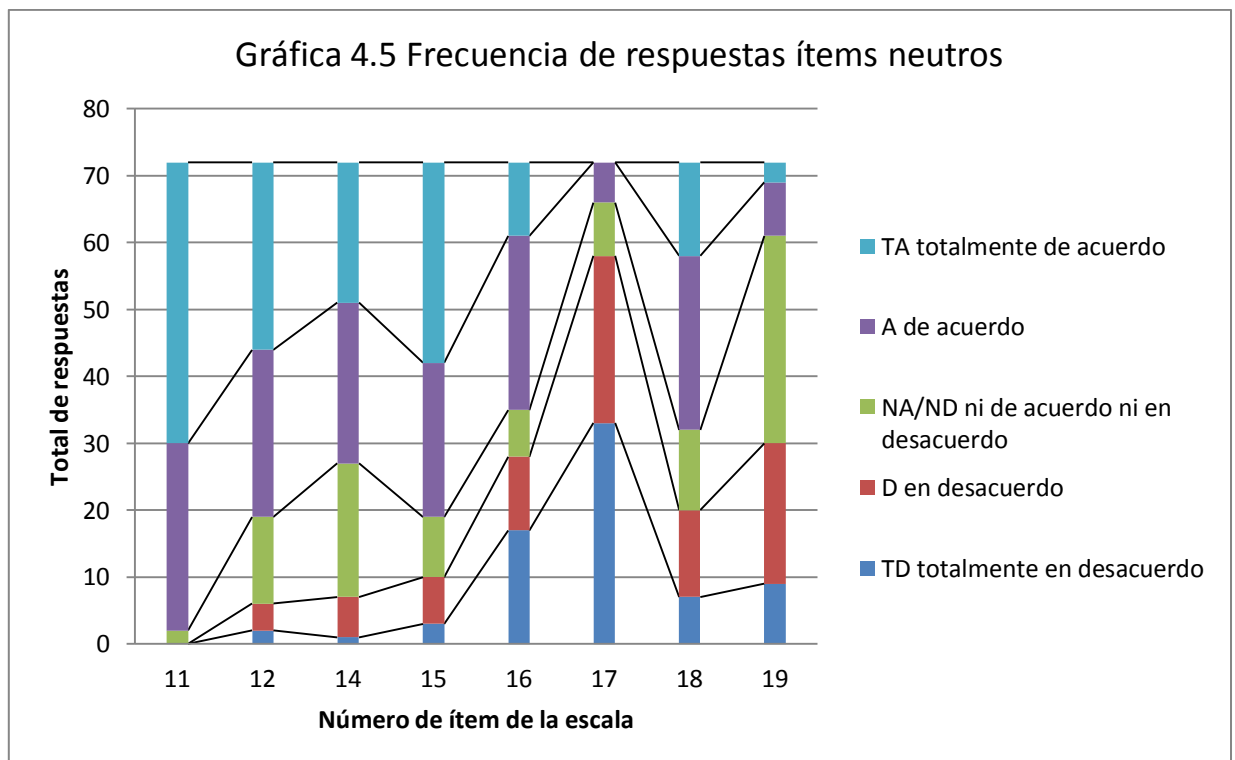
Los ítems de carácter neutro buscaron corroborar las respuestas de los encuestados y dar luz sobre otros aspectos relacionados con el tema. Se hizo la revisión de los ítems #11 (relación con aprendizaje), #12 (naturalidad de la retroalimentación), #14 (comparación con otras

áreas), #15 (formación académica), #16 (momento de realización), #17 (tutoría y retroalimentación), #18 (definición del término) y #19 (retroalimentación grupal vs. individual). Cada uno fue analizado por separado, pues no corresponden necesariamente a una actitud positiva o negativa hacia la retroalimentación, sino a diferentes elementos relacionados con ésta. Los resultados se muestran a continuación.

Tabla 4.9 Análisis de otros indicadores relacionados

	TD	D	NA/ND	A	TA	Total
	1	2	3	4	5	72
11. El aprendizaje de mis alumnos mejora cuando doy retroalimentación a su trabajo.	0	0	2	28	42	72
12. Dar retroalimentación a sus alumnos es natural para un profesor de lenguas extranjeras.	2	4	13	25	28	72
14. Los profesores de lengua dan el mismo tipo de retroalimentación que los que imparten otras materias en el bachillerato.	1	6	20	24	21	72
15. La formación académica del profesor influye para dar una buena retroalimentación al trabajo de sus alumnos.	3	7	9	23	30	72
16. La retroalimentación debería realizarse a la mitad y al final del semestre para que el alumno sepa de su desempeño.	17	11	7	26	11	72
17. Tutoría y retroalimentación son sinónimos.	33	25	8	6	0	72
18. Retroalimentar equivale a decirle al alumno en qué falló y qué puede mejorar la próxima vez.	7	13	12	26	14	72
19. Se obtienen más beneficios al dar retroalimentación grupal que individual.	9	21	31	8	3	72

La tabla 4.9 muestra la frecuencia de respuestas respecto de otros elementos relacionados con la retroalimentación y la opinión de los profesores al respecto. El ítem #11 destaca por el hecho de que no hubo profesores que estuvieran Totalmente en Desacuerdo (TD), ni es desacuerdo (D). Y el ítem #18, resalta por la variabilidad de respuestas en cuanto a la definición de la retroalimentación. Si lo vemos en gráfica de barras tenemos lo siguiente:



En la gráfica 4.5 vemos la distribución de respuestas de algunos elementos relacionados con la retroalimentación, como por ejemplo su relación con el aprendizaje (ítem #11), la naturalidad o no para ofrecer la retroalimentación (ítem #12), la relación con la tutoría (ítem #17), entre otros. Lo que resulta interesante en el análisis de estos datos es que, al igual que en los ítems negativos de la escala, hay mucho más variación en las respuestas. Los profesores analizaron cada pregunta por separado, y de las observaciones que más saltan a la vista es el ítem #11, “El aprendizaje de mis alumnos mejora cuando les doy retroalimentación”. En éste se observa que la mayoría de los profesores de la muestra están de

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

acuerdo o muy de acuerdo con la idea. Esto es, en su percepción la retroalimentación sí ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En el caso del ítem #17, se observa que en la muestra encuestada la percepción de la retroalimentación y la tutoría difieren de manera importante, si bien sigue predominando la respuesta en Desacuerdo (D); es decir, que los profesores piensan que no son equiparables una con la otra. De igual manera el ítem #18, “Retroalimentación equivale a decirle al alumno en qué falló y qué puede mejorar la próxima vez”, tuvo un alto número de respuestas en las que los profesores estuvieron de acuerdo con esta aseveración.

Hasta aquí hemos visto el análisis de datos generales de la muestra estudiada. En él se mostraron los antecedentes de los profesores y sus características principales. También se mostraron los resultados que arrojaron las escalas de actitud Likert. Ahora veremos lo concerniente a las entrevistas.

4.2 De las entrevistas

Una vez lista la transcripción de las entrevistas, que se puede consultar en el CD anexo al final de este trabajo, se analizó cada una de ellas por separado y luego en su conjunto. La revisión fue llevada a cabo por oraciones dichas por el entrevistado; realizando al mismo tiempo anotaciones de ideas emergentes que considerábamos serían importantes para el análisis posterior. Primero se presentará este acercamiento por entrevista y luego, su clasificación y categorización por temas principales encontrados.

Para la transcripción de las entrevistas se numeraron los turnos de palabra tanto del entrevistador como del entrevistado y aquellas partes donde había algún elemento semántico que dividiera el discurso, por ejemplo, interjecciones, expresiones de admiración o risas o silencios relacionados con el contenido de la conversación. Todas las entrevistas duraron

alrededor de 30 a 45 minutos. En ellas se percibió una actitud positiva y de cooperación por parte de los entrevistados. En algunos casos, inclusive agradecieron la oportunidad de expresar sus ideas al respecto e hicieron reflexiones profundas sobre su quehacer docente cotidiano.

A continuación, anotamos algunos aspectos más representativos de cada entrevista en función de la guía de preguntas de la entrevista y el tipo de análisis elegido. Los extractos tomados tal cual de la entrevista están numerados y marcados en el texto con un margen más amplio que el resto del texto. Se emplearon corchetes [...] y comillas “...” para indicar palabras dichas textualmente por los profesores. No se hizo una transcripción fonética por no considerarse conveniente para los fines de este trabajo.

Entrevista 1: Mujer; experiencia docente: dos años. Carrera: LEI

En esta entrevista la profesora hace énfasis en la corrección o atención a la pronunciación y a la entonación de la producción oral. Menciona como ejemplos que dependiendo del momento y del tipo de ejercicios que estén haciendo en clase es la manera en la que ella interviene. Si sus alumnos están haciendo una lectura en voz alta del libro de texto, es más frecuente que los interrumpa para llamar la atención del error que han cometido. Menciona:

Extracto 41

[...] como que vienen muy viciados en la parte de pronunciación.

Siempre traen la idea de que se pronuncia de otra manera totalmente diferente, [...] chicos voy a hacer mucho hincapié en esto porque si son las bases de todo lo demás... sí o sea en esa parte como muy estricta, ¿no? [...] si están trabajando en grupos y todos están trabajando en una actividad de *speaking*, yo voy recorriendo el salón y anoto en mi libreta (se refiere a los errores) [...] y al final de la actividad voy anotando en el pizarrón en cuanto a pronunciación y les

digo ¿cómo se pronuncia esta palabra?, y ya vamos todos de nuevo a tratar de buscar el error de lo que yo escribí en el pizarrón.

En cambio, si se trata de una exposición frente a todo el grupo, o un juego de roles, simplemente anota el error y espera hasta el final de la clase para mencionarlo al grupo y que sean ellos quienes lo revisen o ella lo corrija (ver extracto no. 51).

Otro aspecto que destaca de la entrevista es que para esta profesora es muy importante hacerles saber a sus alumnos que no se puede hablar por hablar, debe hacerse un énfasis en las normas de uso, en las reglas de gramática para poder usarlas correctamente.

Una actividad que hace y donde usa la forma de la autocorrección de grupo es, como ya se mencionó, la lectura en voz alta de diálogos o simulaciones de situaciones comunicativas que aparecen en el libro de texto, donde inmediatamente que los alumnos han escuchado el error, lo corrigen. Ella menciona que “el error les brinca”, refiriéndose a que siempre hay algún alumno que identifica el error en la producción que ha escuchado y ayudan al otro a corregirlo (extractos 57 al 67).

Ella también hace uso de las señales paralingüísticas (hacer señas al alumno cuando se ha equivocado) para llamar su atención y hacerle ver que ha habido una equivocación en la manera en la que usa la lengua.

Para esta profesora identificar el valor de la corrección puede ser útil para aprovecharla mejor en beneficio de los estudiantes, ya que menciona que hay cierta frustración por no lograr que todos se beneficien de ella. De forma expresa manifiesta que: “No a todos les funciona la corrección”. Y esto nos habla entonces de una “frustración”, como ella lo llama; un sentimiento personal de fracaso, cuando observa que sus alumnos cometen el mismo error que se ha “corregido” varias veces (extracto 97). Alega que hay que

tener mucha paciencia y tratar de dilucidar lo que sucede en la mente del alumno, tener una comprensión de sus procesos psicológicos en el desarrollo de la interlengua. Esto probablemente pueda estar ligado a su vivencia personal con el aprendizaje del francés como lengua extranjera y que entonces ahora, en su práctica docente, le lleva a “tratar de ponerse en los zapatos del otro” (extracto 164), a entender las dificultades de su alumnado durante la clase. Es decir, en la vivencia personal de la profesora la retroalimentación tendría que ver con una forma empática de acercarse al otro, con la manera en la vivió su propia experiencia con el *feedback* de sus profesores como alumna.

Sobre esto recuerda en su entrevista su propia dificultad personal para lograr expresarse de manera oral en francés y lo importante que fue para ella la figura y representación que tuvo de su profesor para este punto.

Extracto 163:

[...] la principal frustración que yo tuve al estudiar francés...cuando me ponían a hablar frente a todos, que te pasaban así enfrente y tú di esto y continúa la conversación, eran como cosas que sí me asustaban mucho y que no me sentía capaz de hacer y el profesor tenía que ayudarme todo el tiempo a que yo dijera algo que yo quería decir...a mí me ayuda a hacer esa conexión con mis alumnos. Ok, yo no puedo hacer esto y quiero que mis alumnos, en este caso yo soy la que sabe, quiero que ellos logren hacer lo mismo que yo quiero cuando aprendo otra lengua.

Su noción de lengua tiene que ver con “comunicar, expresar algo”. De ahí la importancia que le da a la producción oral en su clase y a que las bases queden firmes para que sus alumnos avancen.

Acerca de la relación entre retroalimentación y corrección menciona que están relacionadas pero no son lo mismo. “Debe haber (un vínculo), porque si no, no tendría caso que los corrigieras” (extracto no.115). Sobre el concepto de retroalimentación menciona:

Extracto 111:

[...] sería enfocarnos en lo que no está como para, para la mayoría tan claro. Buscar alguna actividad adicional o un ejercicio, o sea mucho más. Sí, donde ellos puedan reforzar eso en lo que han cometido errores o donde ellos han estado mucho más débiles. Tratar de sacar ventaja de los errores que cometieron para diseñar algo nuevo y que les sirva.

Es decir, deberían aprender algo en ese proceso, la retroalimentación vendría posterior a la corrección.

En cuanto a la retroalimentación y su relación con el aprendizaje, menciona que la relación existe y la explica en estos términos: “sí deben aprender, o deben de adquirir algo nuevo de ese proceso” (ver extracto no.129).

Para ella es de suma importancia la motivación positiva por parte del profesor. Es “básica”, el profesor debería ser accesible, atento a las necesidades de los alumnos. Cumple un papel muy importante para que el alumno se interese en aprender la lengua o no.

Entrevista 2: Hombre; experiencia docente: dos años. Carrera: LEI

Este profesor tiene poca experiencia en el Colegio pero ha dado clases en otras escuelas. Conoce el sistema del Colegio y se ha involucrado en su preparación académica para apoyar a sus alumnos. En la entrevista menciona algunos problemas que ha detectado, como el ausentismo en el turno vespertino, la falta de interés y motivación de algunos alumnos y las

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

dificultades y retos que enfrentamos como profesores para incentivar a los alumnos y generar en ellos el deseo de aprender. De sus respuestas sobre el tema de estudio destacan para nosotros las siguientes:

Tuvo facilidad para la comprensión y manejo del inglés desde adolescente. Después de su formación como profesor y entrada al Colegio, nota que los errores más comunes en la producción oral son de pronunciación y dice que: “los alumnos tienen muchas veces el prejuicio de: yo no sé hablar inglés, me da pena pronunciar porque los demás se van a reír” (extracto 46).

Cuando sus alumnos se equivocan, su estrategia para la corrección es: “no interrumpirlos si es que están leyendo y corregir hasta el último”. Y enfatizar con el grupo “todos estamos aprendiendo, todos cometemos errores... no hay de qué reírse” (extractos 50 y 52, respectivamente).

Al igual que en la entrevista anterior reconoce los nervios, el temor, lo difícil que es para los alumnos la producción oral en inglés. Y pone un ejemplo de cómo hace la corrección:

Extractos 56 y 58:

[...] si es una palabra que nunca hemos visto la pronuncio yo, la escribo en el pizarrón y les digo esto significa esto y la pronunciación es esta...y si es una palabra que ya conocemos, que ya deberían pronunciar entonces la escribo en el pizarrón y le pido a alguien o le pido al grupo en general: ¿cómo pronunciamos esta palabra?... que ellos digan cómo la pronunciamos.

Cuando le pregunto cómo funciona esta forma de abordar los errores menciona que: “casi siempre funciona. Pero hay palabras que, no sé por qué, lo llevo a hacer tres o cuatro

veces y no, y lo siguen pronunciando igual... No sé por qué, no sé a qué se debe” (extracto 72).

A través de su discurso, el profesor deja ver que su intervención pedagógica hacia el asunto de los errores de pronunciación no siempre resulta exitosa y en su intento de reflexión sobre las causas, aún no tiene la respuesta. Es decir, se da cuenta que no en todos los casos funciona, que probablemente depende del tipo de palabras, pero no tiene la seguridad.

Considera a la motivación un factor muy importante y dice al respecto: “Es más bien a los que tienes que incentivar es, a los que casi no participan, a los que tienen pena, los que piensan que no saben o que no pueden. A ellos” (extracto 81). Pone otro ejemplo:

Extractos 87 y 89:

[...] cuando tienes a un alumno que es muy retraído, que no le gusta leer o que es muy nervioso o tiene miedo...por alguna razón no participa mucho oralmente y cuando participa lo hace bien, sí, generalmente le digo: ¿ve como si puede?, ¿ve como sí es posible?, ¿ve como nadie se ríe de usted? Sí, sí tiendo a motivarlos.

Sobre el concepto de lengua para él “es una cultura, una forma de vivir, una forma de entender al mundo, concepto de la vida, una filosofía, es muchísimas cosas” (extracto 99).

Del tema de retroalimentación no tiene una definición como tal pero sí una idea clara de cómo realizarla: “...después de hacer un examen, analizarlo y verlo en el pizarrón todos juntos y ver qué estuvo mal y por qué estuvo mal y cómo lo podemos mejorar” (extracto 107).

Explica la diferencia entre corrección y retroalimentación en los siguientes términos: “No solamente lo corriges, por ejemplo como cuando estamos haciendo un ejercicio, sino que

también le explicas por qué, por qué está mal y cómo lo puede, lo puede hacer mejor...”. Y también señala sobre la corrección:

Extracto 123:

[...] trato de corregirlos lo menos posible... prefiero que ellos vean su error o que sus compañeros les digan en qué está mal... preferiría que alguien lo corrigiera, alguno de sus compañeros antes que corregirlo yo.

Es decir, podemos constatar que para él hay una diferencia entre corregir y retroalimentar, y que puede reconocer el valor intrínseco de la retroalimentación entre pares y que se vale de ésta para el logro de sus propósitos. Ligado a su concepto de retroalimentación está el de evaluación, y esto surge cuando le preguntamos si le gusta corregir y retroalimentar a sus alumnos:

Extracto 125:

[...] yo supongo que para todos los que somos maestros la parte que menos nos agrada de nuestro trabajo, que es muy bonito, pero la parte que menos nos gusta, es calificar exámenes. Entonces pues realmente estar corrigiendo y estar incluso calificando, evaluando es difícil. Yo creo que... pues no, no me gusta. No me gusta mucho corregirlos. Prefiero que se corrijan ellos mismos o que los corrijan sus compañeros.

Este profesor habla del uso de la motivación positiva. Usarla para beneficio de la clase es una necesidad del profesor, e inclusive menciona la programación neurolingüística como herramienta para estudiar su utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

En esta entrevista destaca entonces que el profesor encuentra más bondades que desventajas en su labor: “aquí tienes mucha libertad” (extracto 38), refiriéndose a trabajar en el CCH. Las ideas que tiene sobre el tema se mezclan con otras experiencias que ha tenido como profesor, específicamente dentro de instituciones privadas y del tema de la retroalimentación en la producción oral hace un vínculo con el tema de la evaluación, como ya se vio en los ejemplos.

Entrevista 3: Mujer; experiencia docente: 15 años. Carrera: Letras Modernas Inglesas

Esta entrevista resultó muy rica para su análisis por dos cuestiones. Por un lado por la experiencia de la profesora, y, por otro, por el énfasis que pone en su discurso de vincular la retroalimentación con una mejora en la formación de los profesores de inglés. Uno de los primeros hechos que sobresale es que ella ha vivido la transición del programa, de comprensión de lectura al de cuatro habilidades. La clase, ahora bajo esta perspectiva, le parece “muy completa, muy integral” (extracto 22) y, por consiguiente, uno de los aspectos que más le preocupa tiene que ver con la producción oral que ahora deben poner en práctica sus alumnos. Al respecto dice: “les cuesta un poquito de trabajo animarse a hablar”, “al momento de la producción oral ahí es donde todos así como que...mmh, lo piensan ¿no?” (Extracto 26).

Los principales errores que ha detectado tienen que ver con la pronunciación y a que no estructuran bien su respuesta. A esto se refiere con el siguiente ejemplo: “[...] lo que les falla mucho es que me dicen un singular con una terminación en plural. O al revés que tienen que decirme un plural pero no pronuncian la “ese”, o este, les falta mucho el artículo *a* o *an*. “*A teacher*”, “*a car*” [...] algo, siempre hay algo incompleto en la respuesta” (extracto 32).

En general diríamos que ella encuentra que son errores morfológicos y sintácticos los más comunes en sus alumnos.

La forma en la que interviene ante el error es pidiendo al grupo que está escuchando que ayude a quien habla, a identificar el error: "...cuando hay algún error entonces les digo: A ver: 'algo pasó', 'escuchen'; y le pido otra vez que repita (al alumno) hasta que ellos mismo lo identifiquen y ya dicen: "¡ah!, le faltó esto". El alumno vuelve a rectificar y lo vuelve a repetir. Entonces ya hasta que salga mejor" (ver extracto 38).

Es decir, al igual que el profesor en la entrevista 2, usa al grupo como referente para que sea él mismo quien identifique el error y lo haga notar al que lo ha producido. Para la profesora es importante que los alumnos puedan "visualizar" la respuesta antes de decirla o leerla. Es decir, que puedan tener una imagen más o menos clara en su mente antes de hablar.

Con respecto al concepto de lengua, es muy claro para ella que: "es la forma que utilizan las personas de un grupo para comunicarse entre sí y después poderse comunicar con otros: vocabulario, forma en que estructuran esa comunicación, cómo suena, gestos, señales, sonrisa, todo, todo lo que esté involucrado en un proceso de comunicación" (extracto 56). De ahí que la meta al practicar el inglés es que el alumno logre comunicarse, utilizar esa lengua con una persona que la habla.

La idea que la profesora tiene acerca de la retroalimentación es parecida a la mencionada por otros profesores en cuanto involucra a todas las partes alumnos y profesor:

Extracto 60:

"yo entiendo retroalimentación como un 'voy a probarme, voy a ver qué tanto sé', a través de 'reviso o de repaso lo que estoy aprendiendo, o lo que yo he tratado de ir adquiriendo'... Y la retroalimentación

puede ser entre ellos o con el profesor...; sin embargo, creo que una retroalimentación sería mucho más eficaz..., si fuera con alumnos de la lengua que estoy estudiando"... "y que ellos me confirmaran, eso que yo ya sé, que me reforzaran o que me hicieran notar mis, mis deficiencias aún".

En esta parte de la entrevista podemos notar que ella hace alusión a la importancia que tiene no sólo la retroalimentación entre pares que aprenden la misma lengua, sino con personas que la usan en su vida cotidiana o que es su primera lengua. Este es un elemento que no está presente en las otras entrevistas, pero que resulta igualmente relevante por abordar el papel de una retroalimentación más eficaz o productiva. En este caso, para la profesora, sería mejor tener intercambios con alumnos de otras escuelas, escuchar lo que un hablante eficiente de la lengua meta tiene que decir sobre su producción oral o escrita, además de lo que se haga con el profesor o los compañeros en el salón de clases.

Corrección y retroalimentación para ella "van de la mano. Al retroalimentar estás corrigiendo, revisando y rectificando y reforzando y revisando". Es decir, volvemos a encontrar la relación estrecha entre ambas. Ella explica la relación entre retroalimentación y aprendizaje en términos de temporalidad, o sea, cuál es primera y cuál después: "primero aprendes y luego demuestras lo aprendido y de los otros recibes información y retroalimentación y confirmas tu aprendizaje, lo refuerzas" (extractos 74 y 78).

Nos encontramos recurrentemente con estas palabras en su entrevista: reforzar, complementar, corregir. Y en este sentido cabe mencionar que la misma experiencia que ha tenido la profesora con el programa anterior, y con lo que observa que requieren sus alumnos, le hace tomar consciencia de la importancia de la preparación del profesorado, de la actualización necesaria que debe haber para el reto actual. Y que el problema para los

profesores de mayor antigüedad, desde su punto de vista, está justamente en reactivar la habilidad de la producción oral o *speaking* por el ‘estancamiento’ que se tuvo al dar clases sólo de comprensión de lectura.

Entrevista 4: Mujer; experiencia docente: diez años. Carrera: Letras Modernas Inglesas

Al igual que sus dos antecesoras la profesora hace mención de la facilidad que tuvo para aprender el idioma y, posteriormente, una influencia fuerte por parte de sus profesores para la elección de carrera. Acerca de su profesión comenta que en un inicio fue la necesidad económica la que la llevó a dar clases y después le tomó el gusto. Comenta que en ese sentido, su proceso de profesionalización ha sido un poco lento, pero en marcha. El trabajar en CCH, dice, ha sido visto como una “marca” a veces positiva y a veces negativa, sobre todo a través de ojos ajenos, inexpertos. Y en general, una experiencia muy importante.

Los errores de los alumnos en la clase son de pronunciación y explica: “tal vez tenga que ver con la diferencia de la fonética”; y de fluidez: “[...] les lleva mucho tiempo formular las ideas; quieren decir las ideas conforme se les van ocurriendo” (extractos 61 al 67), y ella les menciona que debe haber un orden porque si no, les causa dificultades y los demás no entienden el mensaje.

Acerca de la corrección del error, ella hace ciertas sugerencias verbales cuando los alumnos practican ejercicios de producción oral y les dice: “primero piensa bien lo que quieres decir, o quizá lo que quieres decir es más sencillo de lo que tú crees” (extracto 73). Les muestra la importancia de seguir un patrón: 1) modelo, 2) reproducción del modelo. Sin embargo, ha notado que su proceder no funciona mucho para que los alumnos corrijan sus errores después o dejen de cometerlos.

El ejemplo anterior muestra otro elemento que tiene que ver con el proceso de aprendizaje pues el alumno centra su atención en la adquisición de la forma para después

poder hacer uso más libre de ella. Entonces el hecho de que las clases sean de niveles básicos justifica el seguir este proceso mecánico de la presentación, reproducción de un modelo y corrección o verificación del modelo producido. No obstante, este mismo proceder puede hacer que la comunicación real se vea un tanto afectada, pues la adquisición de la forma lingüística parece estar, hasta cierto punto, en conflicto con el uso comunicativo de la misma.

En su entrevista, la profesora menciona una opinión que tiene sobre el inglés como lengua: “es más fácil que el español” (extracto 101). De ahí se deriva también su concepto de lengua: “no sólo lo que decimos, cómo lo decimos, lo cultural, tratar de integrar todo, todo lo que implica el idioma, hasta los ademanes, lo que se considera inapropiado en un país y difícil de mostrar. Lo que se dice, cómo se dice, los ademanes, las frases hechas que no se pueden traducir literalmente” (extractos 106 al 111). Para ella el papel del profesor consiste en despertar el interés en el alumno por aprender, más allá de lo que se hace en clase, a través del uso de otros medios (computadora, T.V., cable) e intereses personales (ajedrez, biología, canciones, etc.). De esa manera podrán integrar más aspectos del idioma en su aprendizaje (ver extractos 115 al 123).

Sobre el tema de la retroalimentación, ella comenta que consiste en un intercambio de ideas. Va vinculado a evaluación: “te digo en qué pienso que pudiste mejorar tu clase y tú me dices por qué lo hiciste u otras ideas acerca de esto mismo”. Con profesores y con alumnos funciona igual. “Es la retroalimentación en la que estamos diciéndonos de qué manera se puede mejorar el discurso o el trabajo que hicimos” (extractos 125 y 128).

Sobre la relación corrección y retroalimentación menciona: “lo que pasa es que puedes corregir, decir ‘esto de plano está mal’, o simplemente decirle: ‘creo que no se entiende, deberías decirlo de otra manera’, y dejar que sea el alumno quien lo modifique, o lo reformule” (extracto 139).

En ese sentido vamos notando una representación de la corrección como “algo que está bien o está mal”, en palabras de la profesora. Mientras que la retroalimentación va más allá, implica, en su ejemplo, un tipo de retroalimentación correctiva implícita, en la que no da al alumno la respuesta correcta, pero sí le indica que algo fuera de lo aceptado en la norma de la lengua ha ocurrido.

Sobre la retroalimentación explica que es algo que “a veces puedes justificar por qué hiciste algo determinado, incluso negociar los términos o las cosas que habías escrito o dicho” (extracto 152). Ella emplea el término ‘negociación’, el cual ha sido estudiado en campos como la etnometodología y el análisis conversacional para referirse al modo en que los interlocutores comunican significados y estructuran sus relaciones sociales mediante la interacción (Garfinkel, 1967). En el contexto de una L2 y una LE también se ha empleado con distintas interpretaciones, unas veces relacionadas con el término interacción (Long, 1980; Pica, 1992; Young, 1988) y otras con “modificación interactiva” (Doughty y Pica, 1986).

Acerca de la relación entre retroalimentación y aprendizaje ella dice que sí la hay, que debería existir el aprendizaje como adaptación a procesos existentes en la mente del aprendiente.

Además de los comentarios previamente vertidos en esta entrevista, podemos encontrar reflexiones más profundas sobre lo que implica el concepto de lengua, de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una entrevista en cuyas respuestas se refleja un tipo de reflexión definitivamente más profunda que las anteriores. Esto se debe muy probablemente a sus años de experiencia docente, que estuvieron ligados a la enseñanza de la comprensión de lectura y a sus intereses de prepararse como profesora un poco más. En la entrevista ella narra que no estuvo dando clases en el CCH de manera continua, porque requirió prepararse más y hacer el curso de formación de profesores que ofrece el CELE.

A lo largo de la entrevista hay varias pausas largas, las cuales podemos atribuir, dado el clima de confianza en el que se dio la entrevista, al proceso de elaboración de sus respuestas; ella se tomó su tiempo para pensar en lo que quería responder. Asimismo, observamos que en cuanto a la relación entre corrección y retroalimentación, ella encuentra una estrecha relación, aunque enfatiza que no son la misma cosa y que una tiene que ver con el establecer lo correcto o incorrecto del tema; mientras que la otra, la retroalimentación, la liga más con la evaluación. Como ejemplo, puso aquella en la cual un profesor observa la clase del otro y éste le dice cómo podría mejorarla. Y dice que con los alumnos es más o menos el mismo propósito.

Ahora bien, en cuanto a la relación que guarda la retroalimentación con el aprendizaje, en esta entrevista la respuesta no es tan clara. Ella menciona que el aprendizaje la lleva a pensar en muchas cosas, que es un concepto más amplio. Pero sí deja ver que debería existir una relación entre ambas cosas: la retroalimentación y el aprendizaje. Menciona en el extracto 164: “pues es que es difícil pensar que aprendes el idioma de manera aislada”, “[...] siempre el que tú quieras aprender el idioma como que requiere preguntarse: ¿sí me está entendiendo?”, (refiriéndose al aprendiente). Y que resulta difícil dilucidar cómo se aprende un idioma y, en ese sentido, el papel de la retroalimentación que hace el profesor. En su entrevista puso ejemplos en los que narra cómo ayuda a sus alumnos a darse cuenta de sus errores haciendo uso de la autocorrección: “... ¿qué habíamos dicho? (refiriéndose a lo que hace con sus alumnos) y ellos tienen que “¡ah, sí es cierto!, esperándolos un poquito a que sean ellos mismos quienes se den cuenta” (ver extracto 87).

En esta parte podemos ver reflejado en su discurso la importancia que da la profesora al tipo de interacciones producidas entre ella y sus estudiantes para que se dé el sentido al aprendizaje.

Entrevista 5: Mujer; experiencia docente: seis años. Carrera: Letras Modernas Inglesas

Dar sentido e interpretación a las palabras del otro resulta en ocasiones una tarea ardua. En este caso la experiencia de la profesora con la enseñanza y los conceptos de aprendizaje, retroalimentación y corrección, es una construcción que ha ido desarrollando a lo largo de varios años y cuya vivencia se remonta prácticamente hasta su infancia.

Si bien en el CCH tiene una experiencia de seis años dando clases, en su narración ella habla de una vivencia con el idioma que se remonta a muchos años atrás, donde la forma de aprender el inglés vino de un contexto auténtico donde se practicaba el inglés en México por parte de estadounidenses, pero también lo estudió de manera formal, en la Academia, como parte de su primera preparación como secretaria bilingüe. Así, sobre su actitud hacia la retroalimentación, se observan en la entrevista varios comentarios que denotan un interés por que sus alumnos aprendan, por que tengan la vivencia de abrirse a la posibilidad de mejorar en aspectos como la pronunciación (ver extractos 259 al 261).

Un aspecto que resalta en el tipo de corrección que ella hace es que la hace de manera grupal, al final de la clase, y resaltando el error para todo el grupo y que sean ellos quienes señalen el error.

En cuanto a su concepto de retroalimentación menciona que para ella es: “enseñar y transmitir el conocimiento... es tratar de reforzar y volver a tomar un tema, volvérselos a dar y, eh, pues si no me funcionó esa técnica, buscar otra técnica”, [...] con nuevos ejercicios con una nueva forma de hacerlos practicar lo que yo les estoy dando”. Y en esa forma tratar de que ellos queden contentos, entiendan bien lo que estoy enseñando y, y que ya no les quede ninguna duda. Para mí eso es retroalimentar [...] (ver extractos 184 y 186).

Con respecto a la relación entre retroalimentación y aprendizaje, la visión de esta profesora es que van ligadas y que importa mucho porque: “lo que tú estás enseñando es lo que ellos están aprendiendo y al retroalimentarlos, estás perfeccionando [...]” (extracto 202).

A ella le gusta la parte de corregir la producción oral de sus alumnos cuando practican algún ejercicio comunicativo o cuando les toma lectura en voz alta, la ve como parte importante de su trabajo y la disfruta. Menciona que en general al alumno le gusta que lo corrijan porque desean aprender a hacer las cosas bien. Y en varios momentos de la entrevista parece muy empática con los alumnos en el sentido de no “hacerlos sentir mal” y de que ellos perciban el error como una oportunidad de aprendizaje. Diferencia la labor de corrección de lo que sería retroalimentación, pues la segunda como ya se vio en los ejemplos mencionados, la vincula más con enseñanza y transmisión del conocimiento.

La profesora mantiene ideas concretas y más o menos fijas de lo que le funciona y lo que no. Ha desarrollado un método, una forma: “[...] abro más, abro más horizontes con otros libros; busco, investigo, adapto. Eso es lo que me gusta” (extracto 261). Y menciona que continúa con esta forma.

En el discurso de la profesora se refleja cierta dificultad en la elaboración del concepto de retroalimentación, hay pausas y preguntas que se hace a sí misma mientras elabora su respuesta. Al mismo tiempo a diferencia de los demás entrevistados, muestra mayor rapidez al responder la cual dificulta apreciar la realidad de su pensamiento.

Entrevista 6: Hombre; experiencia docente: siete años. Carrera: LEI

Este profesor tiene ya algo de experiencia en el Colegio, como ex-alumno y como profesor. También vivió la transición del programa de comprensión de lectura al de las cuatro habilidades. Y se percibe muy abierto al manejo del tema y a hablar sobre el mismo. Destaca

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

el hecho de que al igual que, otras dos profesoras, menciona que el aprendizaje del inglés se le facilitó desde muy corta edad y que siente que su vocación es la de profesor de inglés.

Observa algunos errores comunes que hacen sus alumnos en la producción oral, por ejemplo, la omisión de la “s” en las terceras personas del presente simple. Y pone como ejemplo de su intervención que al notar ese tipo de errores él los hace notar frente al grupo haciendo un repaso en el pizarrón para que los alumnos vuelvan a tener la imagen completa de cómo se debe usar correctamente la estructura. Usa la frase “lo remarco y lo remarco” para que quede más claro el uso a los alumnos. Usa también la estrategia de esperar o hacer una pausa, haciendo que los alumnos que ya han notado anteriormente el error y han sido avisados sobre la forma correcta de uso, lo puedan corregir por sí mismos: [...] “algunos dicen el error y automáticamente después, lo corrigen” (extracto 108). Es decir, que en su experiencia parece que una vez que el alumno ha hecho consciente el error y que ha tenido oportunidad de practicar y experimentar cómo es la forma correcta, lo puede revisar posteriormente y corregirlo.

Intenta también ser muy empático y solícito con aquellos alumnos que considera que requieren de más motivación. Considera que dar retroalimentación es parte inherente de nuestra labor y que es algo que debería hacer de preferencia de forma individual. Pero que por cuestiones de tiempo y una población de alumnos excesiva de atender, es muy complicado de llevar a cabo. Es decir, incorpora el elemento de la retroalimentación “cara a cara”, un contacto directo con el estudiante.

Su concepto de lengua tiene que ver con la capacidad de comunicarse, de poder entenderse con otra persona y que todo lo que estudian en clase lo puedan aplicar o utilizar en una conversación.

Su entendimiento del tema es fresco, tiene las nociones de la importancia de retroalimentar y dejarse retroalimentar por otros compañeros profesores. Menciona la importancia de compartir con otros colegas sus dudas; dice que ahora el programa es más difícil de llevar, que con este enfoque no es posible “ni sentarse”, porque la misma clase de cuatro habilidades demanda un involucramiento diferente de parte del profesor para estar pendiente de las necesidades de los alumnos. Y al mismo tiempo plantea que, aunque es “más pesada” ahora la clase, hay que estar “platicando, hablando, comentando, corrigiendo”; pero que a la vez le agrada puesto que ahora hay un reto: “comunicarnos entre nosotros (se refiere a los demás profesores), pues haz esto, mira a mí me funciona esto, o mira sabes qué habla de esto y lo jalas hacia acá, dices bueno, no lo había pensado ¿no?” (Extracto 371).

Menciona que el aspecto de la retroalimentación en el salón de clases es muy importante para el alumno y para el maestro también. Porque el maestro puede darse cuenta cómo está funcionando el grupo en general, incluido él como parte importante del mismo y como referencia para los alumnos.

En su entrevista, un aspecto que destaca es que habla de un “círculo de la retroalimentación”, el cual, desde su punto de vista, consiste en relacionar el aprendizaje con la retroalimentación. Así, él explica que el alumno, al corregir un error con la retroalimentación que le da el profesor, está aprendiendo. En su discurso, ilustra empleando sus manos, ese círculo: por un lado está el profesor, del otro lado el alumno, arriba el error y abajo la corrección. Su idea es que si el alumno logra corregir, entonces hay una retroalimentación y se lograría completar el círculo. Habría también una “comunicación directa entre el profesor y el alumno y él comprendería qué es lo que está haciendo mal y lo está corrigiendo para aplicarlo.

4.2.1 Hallazgos generales de las entrevistas

Podemos señalar entre los hallazgos más relevantes, el hecho que los profesores reconocen la existencia de la retroalimentación en su salón de clases. Ellos pudieron hablar del tema de manera relativamente sencilla y fluida. Dieron ideas que reflejan su pensamiento y acción en momentos determinados de la clase. Mencionaron también ejemplos de lo que hacen con sus estudiantes en clase y, lo más relevante para nosotros, es que al parecer, no es un tema en el que reflexionen mucho. Decir que la retroalimentación es algo conocido para esta muestra de profesores, que es algo que dominan, sería muy atrevido. En cambio, es algo que sí se puede equiparar al primer criterio que sugiere Pinker (1989) sobre la “existencia” de la retroalimentación.

Ninguno de ellos dio una definición clara en su entrevista sobre el término retroalimentación como tal. En la habilidad de producción oral suele aparecer ligado con el tema de corrección del error, que resulta más familiar para los profesores. Parece que la retroalimentación puede ser más sencilla de definir cuando se le ve en términos de para qué sirve o para qué puede ser útil. O bien, cómo se realiza (Ejemplo: entrevista 4: “yo te digo cómo lo hiciste y tú me dices por qué lo hiciste”).

Algo que definitivamente resalta en las entrevistas es la relación muy directa de la retroalimentación con el asunto de la evaluación del desempeño del estudiante, con su *performance* en la clase o en el ejercicio de algún aspecto comunicativo.

4.2.2 Resumen de temas

Después de esta primera lectura en la que se obtuvieron observaciones preliminares basadas en lo que a primera vista ofrecían los datos de cada entrevista, se hizo un análisis por pregunta. De las catorce preguntas contempladas en el guión de entrevista, se extrajeron las

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

ideas más recurrentes de cada una, tratando de hallar en el flujo de la conversación normal, las ideas principales que dio cada entrevistado.

Las anotaciones sobre los temas que se estaban tratando en cada pregunta se hicieron al margen del texto transcrito. Por ejemplo “su concepto de lengua”, “ejercicios en clase”, “caracterización de un buen profesor”, “ejercitar más la producción oral”, etcétera.

En un segundo momento, se anotaron los temas emergentes que no se esperaba ver, pero que también sirvieron para complementar la información. Con esto se inició propiamente el análisis comparativo de los datos, en el cual se consideró imprescindible unir los diferentes pasajes de las entrevistas que se relacionaban con un mismo tema o idea.

A continuación presentamos un resumen de lo que las catorce preguntas de las entrevistas arrojaron. Y que sirvió como base para la obtención de las categorías centrales del estudio.

De acuerdo con los profesores los errores que principalmente cometen los alumnos en cuanto a producción oral por orden de importancia son: errores de pronunciación, errores de singular y plural en el uso de la 3ra persona en presente simple; decir todo “como se les va ocurriendo”; el temor o los nervios; la falta de vocabulario y leer tal cual está escrito, sin lograr diferenciar los fonemas del inglés de los del español.

Cuando los alumnos se equivocan los profesores suelen corregir el error. O en su defecto, remarcarlo al final en el pizarrón con el grupo para aclarar dudas. Depende del tipo de errores que sean, es su tratamiento. En menor medida también dijeron que depende del momento de la clase. La respuesta más común fue que corrigen al final del ejercicio o de la clase remarcando la palabra en cuestión o el error en el pizarrón, apoyándose en el mismo grupo para que ellos resuelvan y se den cuenta. Otras respuestas fueron que emplean la autocorrección y en algunos casos con gestos o señas para que se autocorrijan.

El momento de la intervención para hacer la corrección suele variar. Un profesor mencionó por ejemplo, que si se trata de un tema nuevo su intervención es más activa y tiende a ayudar más a sus alumnos. En cambio si se trata de alguna palabra que ya debieron haber aprendido, el tipo de apoyo es menor y generalmente la lleva a cabo con el grupo como testigo y apoyo para realizarla. Lo mismo ocurre si considera que el alumno debe corregir en ese momento.

Sobre la reacción de sus alumnos ante la corrección del error y si les sirve para modificar positivamente su respuesta posterior, ellos reconocieron que a algunos les sirve y logran avanzar y corregir sus errores. En cambio a otros les cuesta más trabajo y no pueden tal fácilmente corregirlos. Es decir, que no siempre logran con su intervención la respuesta esperada y que no a todos les es de utilidad.

Ahora bien, cuando los alumnos han tenido buenas respuestas en su producción oral o han logrado avances significativos en este sentido, todos los profesores dijeron motivarlos de diferentes formas. Dicha retroalimentación positiva es llevada a cabo a través de frases o acciones que les dicen a sus alumnos en inglés o en español las cuales reflejan el reconocimiento del profesor hacia el esfuerzo del alumno. Especialmente cuando notan que les ha sido más difícil algún avance.

Respecto a la habilidad que los profesores ponen más atención para corregir mencionaron en orden de importancia: la producción oral (*speaking*), la producción escrita (*writing*) y la comprensión auditiva (*listening*).

Otro aspecto sobre el que se indagó fue la parte afectiva en este asunto de la corrección del error, es decir, cómo se siente el profesor cuando hace la corrección a sus alumnos. Podemos decir que esta muestra la respuesta varió significativamente en los profesores. Hubo desde una sensación de frustración y desesperación cuando no funciona,

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

hasta gusto y disfrute de llevarla a cabo. Otro profesor mencionó que no le gusta; no obstante, cuando se refiere a la corrección, su idea está más relacionada con la evaluación y calificación de exámenes. Otro profesor ni siquiera se había cuestionado si siente algo, simplemente lo toma como parte de la labor que debe de realizar.

El concepto de lengua y su enseñanza es otro de los temas que se abordó como parte de lo que podría influir en la percepción y actitud de los profesores hacia la retroalimentación. Aunque las respuestas fueron aparentemente variadas, el tema central casi siempre está orientado hacia una forma de comunicación. La lengua entendida como algo que sirve para comunicarse con otros usuarios de la misma y luego con otros. Su enseñanza requiere sentar bases firmes para que los alumnos sean capaces de comunicarse con otros. De ahí que los profesores tengan, como respondieron en las escalas, cierta necesidad de dar retroalimentación sobre cómo entienden sus alumnos ciertos temas lingüísticos. Ya que los consideran parte de esa base para la comunicación efectiva.

Nuestro tema central, la retroalimentación o *feedback* en la clase de inglés como LE y qué es lo que ellos consideran que debiera incluir, tuvo respuestas muy similares en los seis entrevistados. Se trata, según los profesores, de enfocarse en lo que no está tan claro para la mayoría de los alumnos y volverlo a revisar, repasar el tema o volverlo a explicar. También les remite a la idea de dar la explicación de porqué estuvo mal algo y recibir comentarios de otra persona (profesor o alumnos) que ayuden a mejorar el trabajo.

Esto nos lleva a la idea de que el concepto de retroalimentación fue consistente en la muestra estudiada. Los profesores coinciden en sus ideas al respecto. Y aunque utilizaron diferentes palabras y frases para expresar su opinión sobre este tema, hubo similitudes importantes en la formulación de sus ideas. Y nos acerca a la idea de ver la retroalimentación como una forma de apoyo social. Como un aspecto que lleve a la mejora de algo y que

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

generalmente se realiza posterior a una exposición de algún tema, ya sea lingüístico, pragmático o sociolingüístico.

Lo que los profesores consideran que debería de incluir la retroalimentación en la clase de inglés del CCH, lo explicaron en términos de ejemplos de lo que hacen en clase para proporcionar una retroalimentación a la producción oral de sus alumnos. Y enfatizaron en la importancia de no sólo corregir, sino explicar por qué está mal y cómo lo puede corregir.

Acerca del vínculo entre la corrección y la retroalimentación, en las entrevistas destacó que existe un vínculo muy importante entre ambas y que, si bien no son lo mismo, están muy relacionados.

La corrección se liga más a la idea de lo correcto o incorrecto. La retroalimentación viene después y es la manera de “comprobar” si la corrección o intervención ha funcionado.

Los profesores también consideraron que debe haber un vínculo entre retroalimentación y aprendizaje. Ya que se espera un cambio en la producción del alumno después de una retroalimentación y obviamente va ligada al aprendizaje, pues el aprendizaje en sí conlleva una modificación en la expresión oral del alumno.

Entre los temas que surgieron en la última pregunta de la entrevista donde se pidió que los entrevistados agregaran lo que desearan al tema, destacó el hecho de que los tres profesores que vivieron la transición del programa de comprensión de lectura a las cuatro habilidades, mencionaron este aspecto en sus comentarios finales destacando la comparación entre éste y aquel, las modificaciones que en su práctica docente había traído el cambio, las necesidades de actualización, entre otros.

Otro tema que surgió fue el de cómo motivar a los alumnos y lograr no sólo captar su atención, sino que realmente deseen aprender. Y un aspecto relacionado con éste y que es de

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

resaltarse desde nuestro punto de vista, es que, para lograr una intervención exitosa; es decir, para que los alumnos aprovechen mejor las clases y se beneficien más de ellas, los profesores hablaron de la necesidad de prepararse mejor para lograrlo, es decir, de contar con una formación más sólida como profesores.

Por último, un aspecto que también surgió espontáneamente, fue el *feedback* que realizan los profesores en la habilidad de producción escrita o *writing*. Dada la experiencia de algunos profesores, observaron la cercanía con el otro tema del *feedback* oral y explicaron las particularidades de cada una.

4.2.3 Análisis de categorías principales

Una vez que estuvieron listas las ideas de lo hallado en los datos de las entrevistas, se comenzó con la labor de compararlos y realizar la codificación de los mismos. Es decir, identificar a qué tema particular pertenecía cada una. Posterior a esto se procedió a obtener las categorías principales con esos códigos. Las categorías centrales resultantes después del proceso fueron cinco: corrección del error, motivación de los profesores hacia los alumnos, concepto de retroalimentación, corrección y retroalimentación ligada al aprendizaje. En el cuadro 4.1 pueden apreciarse las categorías principales y sus propiedades.

Con estas cinco categorías se llevó a cabo el cruce de información con los datos relevantes de las escalas Likert. Los temas que finalmente quedaron para su discusión con la información teórica que sustenta esta tesis fueron: la retroalimentación y su vínculo con la evaluación y el aprendizaje, los tipos de retroalimentación empleados por los profesores, la percepción de la eficacia de su intervención y el concepto de corrección del error y de retroalimentación. Estos temas se abordarán en el siguiente capítulo.

Cuadro 4.1 Propiedades de las categorías principales

<i>Categorías</i>	<i>Propiedades</i>	<i>Ejemplo</i>
Corrección del error	Características de la corrección del error en el desarrollo de la habilidad de la producción oral: actitud positiva hacia el error, acciones emprendidas y eficacia de las mismas.	“No interrumpirlos si están leyendo y corregir hasta el último. Enfatizar en que los demás no se rían y que todos estamos aprendiendo”.
Motivación de los profesores	Acciones que van encaminadas hacia el reconocimiento y apoyo de los alumnos cuando han tenido una buena respuesta en su producción oral o han logrado corregir errores y avanzar.	Les digo: “ <i>very good</i> ”, “ <i>excellent</i> ”, “ <i>my favorite group</i> ”, trato de premiarlos, hay que hacerlos sentir esa seguridad de que iniciaron mal y luego mejoraron”.
Retroalimentación	Concepto de retroalimentación. Aspectos clave.	“Es decirle al alumno cara a cara, individualmente esto te falló, esto está mal, esto te falta. Lo hago a finales de semestre cuando vemos calificación. Platicar con él (con el alumno) y explicarle; volver a utilizar un aprendizaje que ya se revisó y corrigió para verificar que el alumno lo haga correctamente”.
Corrección y Retroalimentación	El vínculo entre cada una. Su conceptualización y comprensión dentro del proceso de enseñanza. Similitudes y diferencias entre ellas.	“Sí, sí, puedes corregir, decir esto de plano está mal, o simplemente decirle creo que no se entiende, deberías decirlo de otra manera. Y dejar que sea el alumno quien lo modifique, o lo reformule. Retroalimentar es como que a veces puedes justificar por qué hiciste algo determinado. Incluso negociar los términos o las cosas que habías escrito o dicho. No es nada más “está bien” o “está mal”, como la corrección”.
Retroalimentación y aprendizaje	Relación entre conceptos. La idea compartida de que ambas implican una mejora o cambio.	“Definitivamente. Es a la hora de poner en práctica los conocimientos cuando van a usar los elementos trabajados. Cuando se produce un conflicto, dudas”.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1 Generalidades

En este capítulo veremos los resultados de las escalas Likert y las entrevistas a la luz de la fundamentación teórica abordada en este trabajo. Primeramente, mostraremos generalidades acerca de lo más representativo encontrado en las escalas y las entrevistas, posteriormente haremos una descripción de la retroalimentación y su vínculo con los conceptos de evaluación y aprendizaje; después se presentarán los temas de los tipos de retroalimentación reportados por los profesores en la muestra y de la percepción que éstos tienen acerca de cómo funciona para los aprendientes su intervención pedagógica. Por último se habla de la diferencia entre los conceptos de corrección del error y de retroalimentación.

Uno de los hallazgos que más resaltan es la corroboración de la actitud positiva hacia el elemento “*feedback*” o retroalimentación como herramienta pedagógica que tiene sus bases en las interacciones surgidas en el grupo y que puede ser empleada en las clases a fin de mejorar la comprensión de los estudiantes de algún aspecto lingüístico o comunicativo. Asimismo se identificó que, en esta área de estudio, es posible continuar el análisis más puntual de otros elementos como podría ser la relación existente entre el tipo de retroalimentación que dan los profesores de inglés a sus alumnos y la percepción y desempeño de éstos hacia la materia.

5.1.1 La retroalimentación y su vínculo con la evaluación y el aprendizaje

De acuerdo con Ferreira (2007) y Ferreira, Moore y Mellish (2007), la retroalimentación como herramienta pedagógica empleada en el aula de enseñanza y aprendizaje de lenguas es

un elemento poco explorado y explotado por los profesores, ya sea por el desconocimiento de su potencial o por su manejo inadecuado o sin contexto, o por su uso no consciente.

Como pudimos observar, uno de los elementos que destaca a simple vista es el hecho de que los profesores encuestados y entrevistados para esta investigación, muestran en sus respuestas un importante grado de familiaridad con el tema. Las respuestas de las escalas y las entrevistas corroboraron que para los profesores el tema de la retroalimentación es entendido dentro del contexto de su aula y fuera de ella también como un aspecto ligado a la evaluación y al aprendizaje de los alumnos y de los mismos profesores. En el cuadro 5.1 y a manera de ejemplo, se retomó la pregunta 11 de las escalas, así como la pregunta 13 de la entrevista, acerca de la retroalimentación y el aprendizaje.

Cuadro 5.1 La retroalimentación y su comprensión dentro del contexto del aula como un aspecto ligado a la evaluación y aprendizaje de los alumnos y de los profesores.

<p>En las escalas la aseveración # 11: “El aprendizaje de mis alumnos mejora cuando doy retroalimentación a su trabajo”.</p>	<p>En las entrevistas ante las pregunta: ¿Considera que puede haber vínculo entre retroalimentación y aprendizaje?, ¿Cuál sería o cómo sería?</p>
<p>70 de 72 profesores respondieron De acuerdo o Totalmente de Acuerdo.</p>	<p>Ejemplos de respuestas de los profesores: “Sí, deben de aprender o adquirir algo nuevo de ese proceso”. “Yo creo que primero aprendes y después en una situación empiezas a decir lo que sabes, lo que has aprendido y de los otros recibes información y esa retroalimentación y entonces estás confirmando tu aprendizaje, lo estás reforzando”. “Vínculo cercano ¿no? Porque si el chico ya está corrigiendo, está bueno, creo y espero que esté aprendiendo, claro. Con esa retroalimentación que tiene que ser por parte del profesor: maestro, alumno, maestro alumno; es como un círculo</p>

	¿no? Sería muy cercana, tiene que estar ligada al aprendizaje”.
En ambos instrumentos se corrobora que los profesores consideran que el aprendizaje de sus alumnos sí mejora cuando proveen algún tipo de retroalimentación y se espera un cambio en la producción del alumno después de una retroalimentación pues se considera que va ligada al aprendizaje.	

Es decir, los resultados generales de los datos cuantitativos de las escalas y de los comentarios más recurrentes en las entrevistas refuerzan la idea ya señalada por autores como Bourhis y Allen (1998) de la retroalimentación vista como un elemento presente en las interacciones cotidianas, y que tiene el fin de hacer mejorar algo y evaluar los resultados de un proceso de enseñanza y aprendizaje en curso.

Sin embargo, en un análisis más fino, no queda aún muy claro cómo es comprendida y empleada la retroalimentación de la habilidad de producción oral por los profesores en sus clases para coadyuvar en el proceso de aprendizaje del inglés. Es decir, que a pesar de que los profesores manifestaron en sus respuestas una idea aproximada del tema y que emplean algunas formas de retroalimentación con sus alumnos, no se puede comprobar en esta muestra que el uso que hacen de ésta sea efectivo o dirigido al mejoramiento del aprendizaje. Existe, en cambio, la corroboración de los criterios de existencia, utilidad (al menos en la percepción de los profesores) y necesidad de la retroalimentación oral en las clases de los profesores (Pinker, 1989) y su actitud respecto a ésta es positiva en general. Es decir, que la mayoría de ellos consideró que es algo útil para sus alumnos y que está presente en sus clases.

5.2 Tipos de retroalimentación

Por otro lado, como ya se mencionó en el capítulo anterior, ambos tipos de retroalimentación, positiva y negativa, estuvieron presentes en la muestra estudiada. En el cuadro 5.2 se

muestran algunos ejemplos de ello. Derivados estos de los ejemplos que dieron los profesores en las entrevistas.

Cuadro 5.2 Tipos de retroalimentación mencionadas por los profesores en sus entrevistas.

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA	RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA O NEGATIVA
Repetición de la respuesta correcta	Señas paralingüísticas
Parafraseo de la información	Autocorrección
Frases que “premián” el esfuerzo del estudiante.	Repetición con tono ascendente
Señas paralingüísticas	Reformulaciones (<i>recasts</i>)
	Empleo del resto del grupo como apoyo para la intervención
	Pedidos de aclaración (<i>Clarification requests</i>)
	Elicitación de la respuesta a través de pausas (<i>elicitation</i>)
	Corrección explícita.

Destaca el hecho de que en la muestra estudiada los profesores hicieron uso de lo que Ellis (1997) caracteriza como retroalimentación positiva en los ejercicios de producción oral de sus alumnos. En las entrevistas los profesores hicieron mención del empleo regular de este tipo de retroalimentación durante sus clases; ya fuera a través del parafraseo de la información, la repetición de la respuesta correcta o por medio de una frase que “premiara” el esfuerzo del aprendiente. En el Anexo 4 se muestran algunos ejemplos de ello.

Cabe mencionar que en su discurso, los profesores ligaron este tipo de retroalimentación a la “motivación” que les parecía importante hacer notar a sus estudiantes, particularmente los profesores varones, quienes hicieron mención de lo importante que era

para ellos hacer estos comentarios a aquellos alumnos a los que les costaba más trabajo avanzar en las clases (ver ejemplos de entrevistas 2 y 6 del anexo 4).

Asimismo, encontramos en los datos evidencia de que en el caso de la retroalimentación correctiva, los profesores de la muestra estudiada usaban al grupo o a los demás compañeros para ayudar a “corregir” el error. Es decir, empleaban métodos indirectos de abordar el problema y casi siempre al final de la clase o del ejercicio para no interrumpir al alumno que había cometido el error. Vemos algunos ejemplos en el Anexo 5.

Sobre este mismo tema de la retroalimentación correctiva, se comprueba su uso en sus diversas modalidades. Recordemos que según Ferreira *et al* (2007)²⁰, este tipo de retroalimentación es una indicación de que el aprendiente ha usado incorrectamente la lengua meta. En la muestra estudiada se encontraron las formas que se ven a continuación en el cuadro 5.3.

Cuadro 5.3 Función o finalidad con que emplearon los diferentes tipos de retroalimentación

<i>Tipo de retroalimentación que emplearon los profesores</i>	<i>Número de profesores*</i>	<i>Función o finalidad de uso</i>
Repetición con entonación ascendente	2	Para enfocar la atención del alumno en el error
Reformulación o <i>recast</i>	4	De una parte o de toda la respuesta del alumno proveyendo información para llegar a la respuesta correcta
Corrección explícita	1	En el caso de que el alumno o el grupo no estuviera muy seguro de su respuesta

*Nota: estos datos derivados únicamente de los ejemplos que dieron en la entrevista.

Como ya se mencionó también, fue relativamente común el que los profesores en esta muestra emplearan al resto del grupo no sólo como “testigo” de la intervención en cuanto se

²⁰Ferreira *et al* (2007) en: Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on Form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

producía un error en la producción oral que consideraban conveniente de ser corregido, sino que el grupo actuaba como parte determinante del proceso. Era un constituyente del proceso. Los profesores constantemente se remitían al grupo para solicitarles retroalimentación, su opinión o buscando entre el grupo a algún alumno que pudiera proveer de la forma lingüística correcta y ayudara al que cometía el error a darse cuenta del mismo. Un ejemplo de esto lo tenemos en el siguiente fragmento de la entrevista tres:

E3:

P: ...una retroalimentación... se me ocurre que los alumnos hagan una presentación y los veamos en la clase, que se video graben y que entonces aquí en el salón todos los veamos... 'A ver muchachos escuchemos', '¿qué nos dijo?', ¿qué opinan de la fluidez con la que habló?, ¿qué opinan de su seguridad al hablar? Y de seguro van a empezar a salir comentarios sobre la pronunciación, la claridad, la fluidez y a la mejor salen los errores gramaticales, de le faltó "a" ó "an", es que no pronunció correcto, es que le faltó esto, le faltó lo otro.

Entonces yo lo haría eso con la finalidad de vamos a hacer una retroalimentación y decirle a su compañero ¿qué opinamos?, a marcarles sus aciertos, también a dimensionarle las cosas que puede mejorar. Y yo creo que es muy útil cuando los otros, los pares te escuchan, porque si lo hacemos entre todos, no hay nada de que yo lo hago mejor o peor, o sea, aquí todos estamos aprendiendo y todos me pueden dar una opinión, siempre con mucho respeto y siempre con la finalidad de que mejoremos".

Otro elemento presente en las entrevistas fue el empleo de las estrategias *Prompting-Answer Strategies (PAS)* de las que hablan Lyster y Ranta (1997), en las cuales el profesor impulsa a que los alumnos se den cuenta del error que han cometido en su respuesta y a que los reparen por sí mismos. De este tipo de retroalimentación, se pudieron corroborar en la muestra: las peticiones de aclaración o *Clarification requests*, como "I beg you pardon?", y las de elicitación o *elicitation*, en donde el profesor invita al alumno a dar la forma correcta haciendo pausas para permitirle que complete el anunciado a través de la reformulación o haciendo preguntas para obtener la respuesta correcta. Por ejemplo en la entrevista cuatro: "... ¿qué habíamos dicho? (pregunta la profesora a sus alumnos)... y ellos tienen que... (hace una

pausa) ¡Ah! Sí es cierto, esperándolos un poquito a que sean ellos mismos quienes se den cuenta”.

5.3 Percepción de la eficacia de su intervención

Un aspecto que debería reflexionarse cuando empleamos, conscientemente o no, un tipo de retroalimentación u otro, o elegimos un determinado método de enseñanza, es cuestionarnos sobre el mismo y verificar en la realidad su funcionamiento con la población meta hacia la cual lo dirigimos. Es decir, preguntarnos ¿cómo le funciona o resulta aquello que nosotros hacemos para ayudar al otro en el aprendizaje de la lengua?

En este caso, una de las preguntas en la entrevista tuvo que ver con la manera en la que los profesores percibían que funcionaba o no su intervención. Puntualmente la pregunta: *¿Has observado cómo responden los alumnos a la corrección o intervención que tú haces? ¿Les ayuda a no cometer el error después?* tuvo respuestas varias: “es una pregunta difícil”; “existen los alumnos para los que no funciona”; “a veces funciona y a veces no”; “sí funciona”; “en general no mucho”; “sí mucho”; “sólo a algunos que han puesto atención”. Un ejemplo de esta última idea lo vemos en la entrevista seis:

E6:

E: Y ¿has observado cómo responden tus alumnos a ese tipo de intervención?; es decir ¿les ayuda a no cometer después el error?, ¿a corregirlo?

P: principalmente a los que cometen el error a la siguiente vez que lo vuelven a utilizar, se dan cuenta ellos dicen no así no era. Es más, algunos dicen el error y automáticamente después lo corrigen.

E: Se auto corrigen

P: Así es. Pero principalmente en el muchacho que hizo el error y que le dijimos: a ver en qué se equivocó Fernando por ejemplo... y ese Fernando la próxima vez que lo utiliza él sí, corrige automáticamente. Así es, automáticamente se auto corrige: -No, está mal, así no era- y dice la respuesta correcta.

E: Entrevistadora

P: Profesor (a)

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

Es decir, de acuerdo con este profesor, una vez que alguien ha tenido la oportunidad de poner en práctica, de experimentar una corrección más individualizada y focal en algún aspecto particular, le es más fácil reconocer el error la siguiente vez y de corregirlo por sí mismo. No obstante, en la muestra estudiada, no hubo uniformidad en las respuestas a esta cuestión. Parece que aunque las actitudes hacia la retroalimentación sean favorables, no se ha visto cómo inciden realmente en un cambio en los alumnos; o no hay un seguimiento de cómo se realiza esto y; por lo tanto, no existe evidencia de que una u otra manera de intervención resulte mejor que otra.

5.4 El concepto de corrección del error y de retroalimentación

En las entrevistas se observó que no todos los errores eran corregidos ni eran del mismo tipo. Aquellos que los profesores notaban más en sus alumnos en cuanto a producción oral fueron, como ya se mencionó, principalmente de pronunciación y de fluidez verbal, aunque también mencionaron la dificultad que representa para los alumnos de niveles básicos el empleo correcto de la entonación y el ritmo; por ejemplo en la Entrevista 1: [...] entonces quieren leer todo así planito [...].

Otro aspecto en el que también notaban errores y donde consideraban necesario intervenir, era en los errores de tipo sintáctico. Es decir, donde el empleo de las reglas gramaticales y la estructura de las oraciones (gramática) que formulaban los estudiantes eran un problema para la comunicación. En estos casos su actitud era de apertura y de invitación hacia la autocorrección o de la corrección a través de los demás alumnos.

Algo muy importante que surgió a partir de las reflexiones de los profesores es que la idea de retroalimentación está claramente separada del concepto de corrección del error. Ni en la escala, ni en las entrevistas se equiparan con la misma idea. Y a pesar de la dificultad que

tuvieron para formular en su discurso una definición de cada uno de los conceptos, sí tienen claro que se trata de cosas diferentes. Esto lo pudimos observar en las respuestas de las escalas y corroborar con las entrevistas. Un ejemplo de ello son los siguientes fragmentos tomados de las entrevistas:

E6:
P: ... corrección: estás haciendo algo mal. Y te doy la explicación del por qué...para mi retroalimentación sería: bueno, lo estaba utilizando mal, lo estoy corrigiendo y vuelvo a preguntar ¿está bien, o no?
E: ah, ok. ¿y retroalimentación?
P: sí...sería como ya... exactamente no solamente quedarte en explicar por qué algo está mal...sino este, retomarlo después, volverlo a utilizar y ver que el alumno lo haga correctamente... para mí eso sería como retroalimentación.

E2: (sobre la relación entre corrección y retroalimentación):
P: No solamente lo corriges, por ejemplo, como cuando estamos haciendo un ejercicio sino que también le explicas porqué, porqué está mal y cómo lo puede, lo puede hacer mejor ¿no? Que cuando corriges le dices, por ejemplo: no se dice... 'a accountant', es 'an accountant'. Y cuando le das retroalimentación le dices bueno, es que fíjate que los que empiezan con vocal no llevan el artículo "a", sino "an" para que se pueda hacer la diferencia.
E: ok. Como ese ejemplo que da sería retroalimentar...
P: eso entiendo yo...eso entendería yo por retroalimentar.

E: entrevistador/ P: profesor (a)

Generalmente el concepto de retroalimentación está ligado en los resultados con “algo que va más allá de la corrección”; con un mayor grado de profundidad de abordaje del tema, o bien con un mayor grado de compromiso con el alumno. Para un profesor en particular, la retroalimentación implicaba casi forzosamente un trabajo individualizado, que no era posible realizar muy a menudo debido a la numerosa población estudiantil que atendía.

E6:

P: sí, bueno se supone que nosotros debemos de dar retroalimentación a cada uno de nuestros alumnos. Lo cual es un poco pesado y difícil ¿no? porque son grupos de 25 y si tienes 7 grupos, pues no tienes cómo te diré, exactamente, un contacto directo con el alumno. Lo conoces, sí, lo conoces en clase, pero hasta ahí ¿no? Así como retroalimentación de qué estás haciendo exactamente, esto te falló y esto está mal y esto te falta... a mí me parece que sí es un poco pesado... yo lo hago principalmente a finales de semestre cuando vemos calificación. -Mira esto te falló, esto está mal. Trato de hacerlo. No lo puedo hacer cada sesión porque es demasiado. Sería demasiado tiempo invertido, demasiado tiempo... pero al final del semestre sí se los digo. -Mira esto te falta, te falta aquí vocabulario, sabes qué, necesitas practicar *listening*, necesitas practicar *speaking*, pero estos, son más o menos-. Trato de hacerlo...no siempre puedo y no siempre recuerdo por ejemplo todas las caras...no siempre lo puedo hacer.

E. para ti una retroalimentación sería cara a cara y directa con la persona.

P: sí, sí para poder platicar con esa persona: -oye ¿sabes qué?, tienes error en el *listening*, no pues es que me confundí y estaba contestando el de abajo...dices ¡ah bueno! Eso fue porque tuvo mal estas respuestas ¿no?, por eso trato de hacerlo así, directamente no puedo decir: ¡Ay! Pues tuvo todo mal, no pues es que no puso atención, no sabe.

E: entrevistador/ P: profesor (a)

En este fragmento podemos notar el esfuerzo, por parte del profesor, de comprender en su diálogo con el alumno el origen de sus errores y de indagar en su contexto particular cómo es que se dan cierto tipo de errores. Y por ende, una actitud positiva, congruente con la respuesta de la escala hacia la retroalimentación y su utilidad en el aula. De tal suerte que podemos empezar a esclarecer algunas semejanzas y diferencias de la retroalimentación con respecto a la corrección del error. En el cuadro 5.4 aparecen las más importantes.

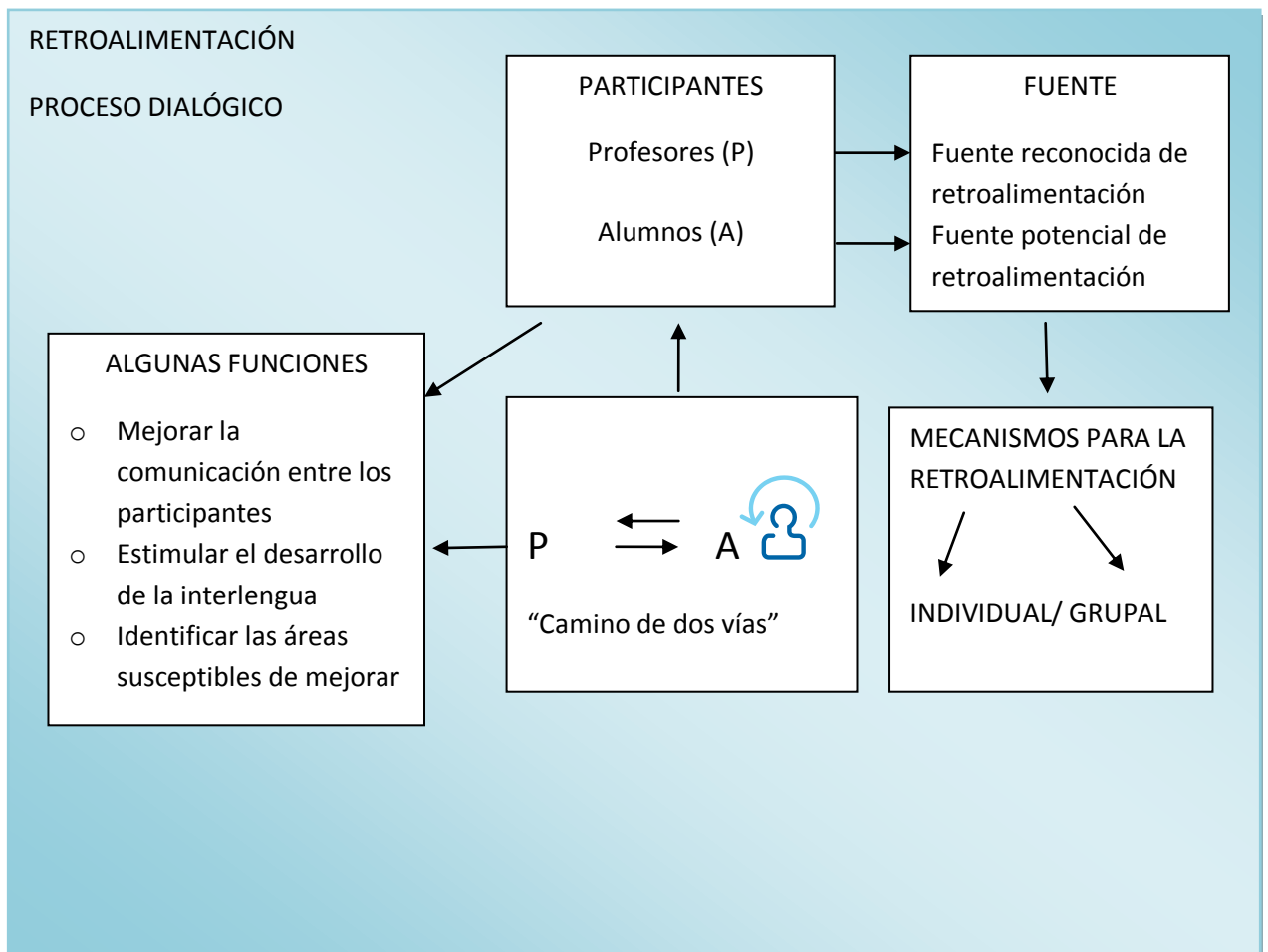
Cuadro 5.4 Diferencias y semejanzas de la corrección del error y la retroalimentación.

	CORRECCIÓN DEL ERROR	RETROALIMENTACIÓN
DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Se da en el momento o poco después, pero generalmente en la misma clase. • Involucra en este caso sólo la habilidad de producción oral, sólo el ejercicio que está en práctica en ese momento. • La puede dar el profesor pero es igualmente válido si la dan los pares. • Establece el foco en la resolución de un problema concreto, no suele acompañarse de razones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se da a posteriori. Después de un examen (de manera grupal) o a mitad o fin de semestre (individual). • Puede abarcar más de una habilidad. • La suele dar más el profesor, o se considera más apropiado que lo haga. • Conlleva el empleo de una explicación o “dar razones” del porqué de los temas.
SEMEJANZAS	<p>Ambas...</p> <ul style="list-style-type: none"> • se realizan como parte del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la clase de inglés. • dan información al aprendiente sobre su desempeño. • tienen una parte de funcionalidad o utilidad en el proceso de “darse cuenta” del alumno de sus logros y dificultades en el desarrollo de su interlengua. • involucran al profesor y a los alumnos en diferentes momentos. 	

De la información previa podemos destacar tanto los momentos como la fuente de la retroalimentación. Acerca de quién provee la retroalimentación, es decir, “la fuente”, en esta muestra observamos que para los profesores es igualmente válido dar ellos mismos la retroalimentación, o que la hagan los demás alumnos a un compañero o entre ellos mismos. Sólo una profesora mencionó en la entrevista la importancia que para ella tenía el hecho de que la retroalimentación pudiera venir de un hablante eficaz o un agente social de la lengua en estudio, refiriéndose específicamente a un hablante nativo de la lengua. Esto corrobora lo dicho por Allright y Bailey (1991); (Nelson y Quick (2000), sobre la influencia de las

interacciones de los actores implicados en el proceso y de la importancia del papel social en la retroalimentación. Esto es, de la retroalimentación vista como el camino que completa una comunicación de dos vías. En este caso del profesor hacia los alumnos y viceversa. El siguiente cuadro intenta explicar este proceso:

Cuadro 5.5 Modelo de la relación entre la retroalimentación de dos vías, los participantes, los mecanismos y funciones.



Vemos que en el centro están los principales actores del proceso: profesores y alumnos. Las flechas indican el camino de ida y vuelta de la información que reciben y proporcionan ambos. En el caso del alumno, el círculo alrededor de sí mismo representa la autocorrección y la posibilidad de ofrecer retroalimentación entre pares o de alumno a alumno y hacia el grupo. Aunque no es el tema de esta investigación, es evidente que entre los

mismos profesores se reconoce la importancia de que entre los mismos aprendientes surja la retroalimentación y la corrección de sus pares. A partir de aquí es posible entonces, diferenciar con mayor claridad la visión de la corrección del error y de la retroalimentación en la muestra estudiada.

Otro de los aspectos que se había planteado indagar era acerca de la variable de género. Si los profesores varones, a diferencia de las profesoras mujeres, opinaban diferente de la retroalimentación o tenían una percepción distinta sobre el tema.

Sobre este aspecto, al menos en la muestra estudiada, no se observó tal diferencia. Las actitudes hacia la retroalimentación de los profesores fueron positivas en general, sin que la variable de género influyera en su apreciación. En el estudio de Rucker y Thomson (2003) se demostró que los estudiantes varones, a diferencia de las mujeres, percibieron que sus profesores les dieron una retroalimentación más efectiva de lo que percibieron las estudiantes mujeres. Aunque en este estudio la finalidad no fue conocer lo que los estudiantes pensaban de sus profesores, el hecho de que no se haya encontrado una diferencia importante en cómo opinaron los profesores varones a diferencia de las profesoras, nos lleva a pensar en la necesidad de estudiar este factor, el del género, más a fondo en otro trabajo con el fin de reunir evidencia al respecto. Es decir, la variable de género como una de las que se podrían estudiar en futuras investigaciones de este tipo.

Este mismo trabajo representó sin pretenderlo una intervención, pues al indagar sobre las características de la retroalimentación, ésta lleva o promueve una mayor concientización de los docentes sobre este aspecto de su práctica. En varios momentos de las entrevistas las preguntas propiciaron preguntas o comentarios de los docentes que apoyan esta idea. Por ejemplo “eso no lo había pensado”, “qué interesante pregunta”, entre otras. En este sentido el *feedback* puede convertirse en una forma de apoyo social para los profesores. Ellos pueden o

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

no estar conscientes de este papel, pero de acuerdo a los resultados encontrados, puede corroborarse este dato.

5.5 Resumen del capítulo

Como mencionamos al inicio de este trabajo, el objetivo fue documentar la existencia, el uso y las características de la práctica pedagógica de la retroalimentación en los profesores de inglés del CCH, a través de la identificación, caracterización y análisis de las actitudes que tienen hacia ésta.

Asimismo se buscó describir dichas actitudes para contrastarlas con la información teórica relacionada con el tema. A partir de los datos y de la discusión de los mismos podemos decir que los objetivos se lograron casi en su totalidad. La mayor dificultad fue llevar los resultados para su análisis con las teorías, dado que la mayoría de los trabajos provienen de estudios empíricos realizados en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y no con el estudio de lenguas extranjeras. Adicionalmente, existen pocos trabajos que estén directamente relacionados con las actitudes; se habla de percepciones o creencias y de cómo impactan éstas y las acciones que desempeña el docente en su práctica en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, dado que en este caso se trató de un estudio exploratorio, podemos decir que los resultados fueron satisfactorios y permitieron identificar áreas relevantes de investigación futura, así como la confirmación del potencial que tiene ésta herramienta pedagógica.

La respuesta para la primera pregunta: ¿Cuál es la actitud de los profesores de inglés del CCH hacia la retroalimentación? Quedó aclarada en términos de lo que podría denominarse una actitud positiva general y una disposición para escuchar al otro.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

La pregunta dos: ¿Cómo conciben los profesores la retroalimentación hacia el trabajo de los alumnos en sus clases, particularmente la habilidad de producción oral? Podríamos resumirlo como aquello que les impulsa y los lleva a mejorar y a apoyar a sus alumnos en el camino del aprendizaje de algunas habilidades particulares de la lengua inglesa.

La tercera pregunta: ¿Qué otros aspectos están relacionados con la retroalimentación? Además de incluir a los actores involucrados en el proceso, profesor y alumnos, podemos nombrar el contexto general de aprendizaje, el concepto de corrección del error, la evaluación y la experiencia del docente.

Con respecto a la metodología empleada en este estudio consideramos que fue la pertinente para realizarlo y que el diseño de investigación mixto empleando instrumentos característicos de la investigación tanto cuantitativa como cualitativa sirvió para el propósito general. En futuros trabajos consideramos altamente recomendable el empleo de instrumentos de valoración del fenómeno tales como observaciones de clases, entrevistas a alumnos, bitácoras y algunos otros derivados de la etnografía y la investigación-acción.

Conclusiones y líneas futuras de investigación

A lo largo de este trabajo hemos mostrado que en el área de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras existen diversos factores que inciden en el proceso. Uno de ellos lo constituyen las interacciones entre los aprendientes y el profesor. El elemento humano cumple, entre otras funciones, un papel muy importante en ayudar al alumno en el desarrollo de su interlengua y a “darse cuenta” de cómo va aprendiendo.

Una parte vital para que el alumno pueda beneficiarse de esa ayuda es que su profesor esté capacitado en el dominio de las habilidades que ha de impartir, y esto incluye el empleo de herramientas teórico-metodológicas sólidas que le permitan orientar a su estudiante. En este sentido, la retroalimentación oral, vista como una de estas herramientas, se estudió en este trabajo de manera exploratoria en profesores del CCH de la UNAM con la finalidad de documentar la existencia, el uso y las características de esta práctica pedagógica a través de analizar las actitudes que tienen los profesores sobre la misma.

Las preguntas esenciales de esta tesis se encaminaron a responder cómo eran las actitudes de algunos profesores hacia la retroalimentación de la producción oral de sus estudiantes y qué relación había entre dicho concepto y otros como el aprendizaje, el concepto de evaluación y el de corrección del error.

Al concluir esta investigación podemos decir que a través de lo estudiado en la teoría y los hallazgos de los instrumentos empleados, escalas y entrevistas, se verifica la existencia y empleo de esta práctica entre la población de profesores participantes en el estudio. Asimismo, se corrobora la importancia que tiene para los profesores el conocer mejores formas de intervención para el tratamiento de errores en la producción oral de sus alumnos y de la indudable disposición que muestran para la puesta en práctica de herramientas que realmente apoyen a sus estudiantes en el proceso de aprender una lengua extranjera.

Otro aspecto que cabe destacar es el hecho de que aunque las investigaciones teóricas y empíricas acerca de la influencia de la retroalimentación y de la corrección del error varían un poco si se refiere a la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera, también comparten similitudes.

Las teorías sobre el papel de la retroalimentación en la adquisición de segundas lenguas no han encontrado hasta el momento en sus investigaciones aplicadas un tipo de retroalimentación que sea mejor que otra o “recetas” infalibles, que al aplicarlas garanticen un éxito rotundo en el aprendizaje. Y queda más bien la certeza de que la diversidad de factores que confluyen en el proceso, sea lo que siga explicando una parte del mismo.

En el caso de la retroalimentación en la clase de lenguas extranjeras, en particular del inglés en el contexto estudiado, puede vislumbrarse que esta actitud favorable que presentaron los profesores, podría facilitar en un mediano plazo la instrumentación de programas de actualización docente que incluyan la retroalimentación como parte de sus contenidos. Y que ésta tuviera un impacto positivo en los profesores y a su vez, en los alumnos.

Respecto del tipo de retroalimentación descrita en los resultados, se observó que hubo una tendencia hacia el empleo de la retroalimentación positiva en contraposición con la negativa; y que si bien los profesores también reportaron el uso de formas de retroalimentación correctiva (especialmente la implícita), fue muy importante para ellos destacar aquello en lo que sus estudiantes habían “acertado” o reconocer su esfuerzo para llegar a un resultado determinado.

Las formas de retroalimentación correctiva más comunes fueron las reformulaciones o “*recasts*”. De igual manera y aunque no está tan documentado en la literatura consultada, en este estudio se encontró que los profesores recurrían de manera regular al grupo de alumnos para apoyar su proceso de corrección o de retroalimentación de la producción oral de algún

estudiante. Es decir, no fungir directamente o exclusivamente ellos como los que hicieran notar al estudiante en cuestión “que algo había faltado en su producción”, o “que había un error”, sino que se valían del grupo para realizar la labor.

Otro aspecto que queda pendiente por revisar en otro trabajo, pero que se derivó de las reflexiones realizadas a lo largo de esta investigación, es identificar cómo difiere la retroalimentación escrita de la oral en las clases de inglés como lengua extranjera. La teoría del *feedback* escrito es sumamente amplia y en las entrevistas realizadas se comprobó que la habilidad de la producción escrita tiene sus particularidades y que la manera de dar retroalimentación varía de profesor a profesor. Razón por la cual consideramos que merecería atención aparte.

Acerca del elemento de género que se planteó revisar como una variable más de las que inciden en el proceso, éste se analizó con base en las respuestas en las entrevistas. Lo que se concluye al respecto es que esta variable no influyó en una actitud más o menos positiva. Tanto las profesoras como los profesores varones participantes, mostraron el mismo interés y disposición hacia la retroalimentación y su actitud no varió por su género. No obstante, las variables de la experiencia y formación docente, que no fueron objeto de análisis en este estudio, podrían ser las que marcaran la diferencia en cuanto a la comprensión del tema, por lo que estos aspectos se sugieren como un nuevo tema de investigación en otros trabajos.

Y por último, pero no menos importante, destaca la posibilidad de abrir una futura línea de investigación donde el foco sea el estudio de la comprensión que tienen los alumnos del mismo fenómeno. Es decir, indagar cómo entienden ellos este aspecto de la retroalimentación en sus clases de lengua extranjeras. ¿Cómo consideran que debería de ser? Y si lo que el profesor hace o dice les ayuda o no a darse cuenta de su desempeño o de qué

manera este hecho les ayuda en su aprendizaje. O verificarlo a través de algún instrumento de evaluación que lo corrobore.

Resumiendo, las aportaciones que hace este trabajo a la Lingüística Aplicada son:

- La corroboración de la existencia de la retroalimentación como herramienta pedagógica en la población de profesores de inglés del CCH estudiada, lo cual puede servir como antecedente para la fundamentación de talleres y cursos que incidan en la formación de los profesores y que estén encaminados hacia la mejor comprensión y utilización de este recurso.
- El acercamiento que se tuvo hacia el fenómeno de la retroalimentación, lo cual permitió tener un entendimiento de cómo la conciben y cómo la utilizan en el salón de clases los profesores y cómo estas ideas pueden servir como base a otras para compartirlas en la comunidad docente.

No obstante que no se identificó un concepto muy claro o amplio de la retroalimentación y que no existe una formación teórica ni metodológica del tema de la retroalimentación oral como herramienta pedagógica formal, la mayoría de los profesores encuestados tiene una actitud favorable hacia la retroalimentación al trabajo de producción oral de sus estudiantes. Los resultados apuntan hacia la inclusión de la corresponsabilidad en la retroalimentación: profesor-aprendientes, aprendientes-profesor, aprendientes-aprendientes.

Asimismo, a pesar de que según la teoría vigente parecen ser los factores internos los que más pesan en la adquisición de una lengua, en el caso de México, puede que sean los factores externos los más determinantes, debido a que sigue siendo mucho más numerosa la cantidad de aprendientes que adquieren el inglés a una edad tardía. Amén de que el acceso a un ambiente más natural de adquisición, o el contacto con nativo hablantes es todavía limitado a pesar de los avances tecnológicos.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

Por lo tanto, la escuela y el contacto con los profesores siguen siendo las opciones más asequibles para tener contacto con la lengua extranjera, y la formación sólida que adquieran los mismos sigue siendo un aspecto crucial a considerar para el éxito de los aprendientes, independientemente de todos los demás actores involucrados.

Referencias bibliográficas

- 1) Allwright, R. L. (1975). Problems in the Study of the Teacher's Treatment of Learner Error. In M. K. Burt & H. C. Dulay (eds.) *ON TESOL '75 New Directions in Second language learning, teaching and bilingual education*, TESOL Washington, DC. 96-109.
- 2) Allwright, R., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 3) Birdsong, D. (2009) Age and the end state of Second Language Acquisition. In Ritchie & Bathia (Eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition*. pp. 401-424. Bingley: UK. Emerald Group Publishing Ltd.
- 4) Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning? In: S. Gass, & J. Schachter (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. pp. 41-68. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 5) Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd Ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 6) Bourhis, J. & Allen, M. (1998) The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of public empirical research. *Communication Research Reports*, 15. (3): 256-261.
- 7) Brinko, K. T. (1993) The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64, (5): 575-593. En: Rucker, M. Thomson, S. (2003, Septiembre). Assessing student learning outcomes: an investigation of the relationship among feedback measures. *College Journal*. Journal.findarticles.com consultado el 19 de sept 2010 en: http://findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_3_37/ai_108836905
- 8) Buck, M. (1984) *The relationship between type of motivation and achievement in the study of English as a Foreign Language*. Universidad de las Américas. México, D.F. Tesis de Maestría. Master of Arts in Intercultural Education-TESOL. 128 p.
- 9) Carrero, V. (1999) *Análisis cualitativo de datos: aplicación de la teoría fundamentada "Grounded Theory" en el ámbito de la innovación organizacional*. Tesis Doctoral. Castellón. Universidad Jaume I.
- 10) CCH-UNAM Listas jerarquizadas actualizadas al ciclo escolar 2013-2014. En: www.cch.unam.mx Consultado el día 23 de junio de 2014.
- 11) Cohen, P. A.; Herr, G. (1980) A procedure for diagnostic instructional feedback: The formative assessment of teaching (FACT) model. *Educational Technology*, 19, 18-23.
- 12) Charmaz, K. (2002) Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 675-94). Thousand Oaks, CA: Sage.

- 13) Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A practical guide through Qualitative Analysis*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- 14) Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- 15) Chomsky, N. (1975) Reflections on language. In: Ji Hyun Issues of corrective feedback in SLA. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4 (2).
- 16) Clark, D. C. & Bergstrom, S. J. (1983) *Type and perception of feedback and teacher change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- 17) Crant, J. M. (2000) Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, (3): 435-462.
- 18) Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks; CA: Sage Publications.
- 19) Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego, CA: Academic Press.
- 20) Doughty, C. & Pica, T. (1986) Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? En *TESOL Quarterly*, 20\2.
- 21) Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on Form in classroom second language acquisition* pp. 114-138. Cambridge: Cambridge University Press.
- 22) Early, M. (1985) *Input and interaction in content classrooms: Foreigner-Talk and Teacher-Talk in classroom discourse*. Universidad de California. Los Angeles, California. US. Tesis de Doctorado. Lingüística Aplicada. 141 p.
- 23) Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 24) Ellis, R. (1997). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- 25) Ferreira A. (2007). Effective corrective feedback strategies for Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL). *Revista signos versión On-line* ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342007000300007 Consultada en julio 2010 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000300007&script=sci_arttext
- 26) Ferreira, A. Moore J. D, Mellish C. (2007). A Study of Feedback Strategies in Foreign Language Classrooms and Tutorials with Implications for Intelligent Computer-Assisted Language Learning Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 17, 389-422.
- 27) García Landa, L.G. (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*,

Universidad Nacional Autónoma de México, México. Tesis de Doctorado, asesor(a): Gutiérrez Vidrio, Silvia. Pedagogía.

- 28) Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall. Glewood Cliffs.
- 29) Gass, S. (1997) Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum. In: Ji Hyun Issues of corrective feedback in SLA. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4 (2).
- 30) Greller, M. M. (1980) Evaluation of feedback sources as a function of role and organizational level. *Journal of Applied Psychology*, 62, 24-27.
- 31) Griffee, D. T. (1996) Student generated goals and objectives in a learner-centered classroom. *The language teacher*, 19 (12), 14-17.
- 32) Harley, B. (1988). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. In: Ji Hyun. Issues of corrective feedback in SLA. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4 (2).
- 33) Husserl, E. (2003) Encyclopedia of Philosophy. First published Fri Feb 28, 2003; revisada el martes 23 de abril, 2013. Consultada el 1 de abril de 2014 en: <http://plato.stanford.edu/entries/husserl/Stanford>
- 34) Ilgen, D. R., Fisher, C.D., & Taylor, M. S. (1979) Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- 35) Jefatura de Inglés del CCH (2011). Comunicación personal.
- 36) Ji Hyun Kim (2004). Issues of corrective feedback in SLA. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4 (2).
- 37) Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- 38) Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- 39) Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In C.E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.) *Talking to children: language input and acquisition* pp. 278-294. Cambridge: Cambridge University Press.
- 40)----- (1980) Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 37, 1-42.
- 41)----- (1980) *Input, interaction, and second language acquisition*. Universidad de California. Los Angeles, California. US. Tesis de Doctorado. Lingüística Aplicada. 201 p.
- 42) Long, M. (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition. En: W. Ritchie y T. Batha (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.

- 43) Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- 44)----- (1998a) Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48 (2): 182-218.
- 45)----- (1998b) Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- 46) Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- 47) Mason, J. (2002) *Qualitative researching*. Capítulo 2 Designing Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 48) Merriam, S. B. (1998). *Case Study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 49) Miles, M. B.; Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Paks, CA: Sage Publications. En: Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 50) Murray, H. G. (1987) Acquiring student feedback that improves instruction. In M. G. Weiner (Ed.), *New Directions for teaching and learning, No. 32: Teaching Large Classes Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 51) Narro Robles, J. (2008). Plan de desarrollo 2008-2011, consultado el 24 de agosto de 2009 en: <http://www.planeacion.unam.mx/consultaplannedesarrollo2008.pdf>
- 52) Nelson, D. L. & Quick, J. C. (2000) *Organizational behavior: Foundations, realities, & challenges*. Cincinnati, OH: South-Western Publishing: Thomson Learning.
- 53) Pato, E. y Fantechi, G. (2011, diciembre). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*. Consultado el 26 de junio de 2014 en: relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm
- 54) Pérez, Ma. S.; Bellatón, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista educ@upn revista universitaria*. Consultado el 25 de junio de 2014 en: <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-un-enfoque-plurilinguee>
- 55) Pica, T. (1992) The textual outcomes of native speaker-non native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning? En: Kramsch, C. & McConnell-Ginet, S. (eds.) *Text and context. Cross disciplinary perspectives on language study*. Toronto, D.C. Health and Company, p. 200.

- 56) Pidgeon, N., & Henwood, K. (1995) Grounded theory. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp. 625-648). London: Sage.
- 57) Pinker, S. (1989). Resolving a learnability paradox in acquisition of the verb lexicon. En: Rice, M.L. & Schiefelbusch, R. L. (eds.) *The Teachability of Language*. Baltimore: Paul H. Books.
- 58) Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 59) Remba, Domowoka, F. (1963) *The teaching of English in preparatory school*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. Tesis de Maestría. Letras Inglesas. 114 p.
- 60) Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. New York, N. Y: Palgrave Macmillan.
- 61) Rich, P. (2012) Inside the Black Box: Revealing the Process in Applying a Grounded Theory Analysis. *The Qualitative Report*, vol. 17, Article 49, 1-23. <http://www.nuva.edu/ssss/QR/QR17/rich.pdf>
- 62) Ritchie, W. C. & Bathia T. K. (Eds.) (2009). *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley: UK. The Emerald Group Publishing Ltd.
- 63) Rucker, M. Thomson, S. (2003, Septiembre). Assessing student learning outcomes: an investigation of the relationship among feedback measures. *College Journal*. Journal.findarticles.com consultado el 19 de sept 2010 en: http://findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_3_37/ai_108836905
- 64) Ruiz, Olabuénaga, J. I (1996) Metodología de la investigación cualitativa, Universidad de Deusto Bilbao. En: Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. Ma. (2006) *Teoría Fundamentada "Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos No. 37. Madrid. (p. 24).
- 65) Schachter, J. (1991) Corrective feedback in historical perspective. In: Ji Hyun Issues of corrective feedback in SLA. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4 (2).
- 66) Schwartz, B. (1993). On explicit and implicit data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- 67) Sampieri-Hernández R., Fernández, C. C. y Baptista L. P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4° Edición, p. 263. Mc Graw Hill. México.
- 68) Sánchez, A. (2009). *Escala de actitudes y uso de escala Likert. Técnicas e instrumentos para la obtención de información en la investigación social*. Consultado el 17 de mayo de 2011. URL del blog: <http://escaladeactitud.blogspot.com/2009/02/escala-de-actitudes-y-uso-de-escala.html>
- 69) Segundos Acercamientos a los Programas de Inglés I a IV. Colegio de Ciencias y Humanidades, Departamento de Inglés. UNAM. Junio de 2011.

- 70) Seedhouse, P. (1997) The case of missing 'no': The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583.
- 71) Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks; CA: Sage.
- 72) Strauss, A., & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- 73) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- 74) Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. Ma. (2006) *Teoría Fundamentada "Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. Cuadernos Metodológicos No. 37, Cap. 2.
- 75) Vigil, N. y Oller, J.W. (1976) Rule Fossilization: A Tentative Model. *Language Learning* 26: 281-295.
- 76) Weiner, N. (1948) *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. 2nd revised ed. 1961. Cambridge, MA: US. The Mit Press.
- 77) Young, R. (1988) Variation and the interlanguage hypothesis. En: *Studies in Second Language Acquisition*, 10, pp. 281-302.

ANEXOS

ANEXO 1. ESCALA DE ACTITUD SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA CLASE DE INGLÉS DEL CCH

La siguiente escala pretende captar sus impresiones acerca de la retroalimentación como profesor de lengua inglesa. Los datos recabados son confidenciales y serán utilizados únicamente con fines académicos. No hay respuestas correctas o incorrectas.

DATOS GENERALES

Nombre: Antigüedad como profesor (en años):

Edad: Número de grupos que atiende en el semestre:

Género: M F Semestre que atiende regularmente:

Plantel de adscripción:

Material básico empleado:

Licenciatura en:

Formación específica en idiomas (cursos y/o diplomados, maestrías):

INSTRUCCIONES: Encierre en un círculo el número que mejor describa su sentir hacia las oraciones que se le presentan de acuerdo con la clasificación que aparece abajo. Escriba la primera respuesta que venga a su mente, por favor sea sincero.

1= TOTALMENTE EN DESACUERDO (TD)

2= EN DESACUERDO (D)

3=NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO (NA/ND)

4= DE ACUERDO (A)

5=TOTALMENTE DE ACUERDO (TA)

1.	La retroalimentación es parte importante de mi práctica docente.	1	2	3	4	5
2.	La retroalimentación sólo debería darse cuando el alumno la solicita.	1	2	3	4	5
3.	Retroalimentar a mis alumnos sobre cómo entienden un tema lingüístico es necesario para mí.	1	2	3	4	5
4.	Me siento cómodo con la idea de retroalimentar el trabajo de mis alumnos constantemente.	1	2	3	4	5
5.	Me siento motivado para explicarles a mis alumnos cómo han hecho algún ejercicio de clase.	1	2	3	4	5
6.	Me es sencillo pensar en palabras que retroalimenten el trabajo que hacen mis alumnos.	1	2	3	4	5
7.	Me gusta compartir con mis colegas información que me ayude a mejorar mis clases.	1	2	3	4	5
8.	La relación con mis alumnos mejora cuando les doy retroalimentación a sus actividades.	1	2	3	4	5
9.	La retroalimentación es útil sólo cuando se lleva a cabo en niveles de aprendizaje muy básicos.	1	2	3	4	5
10.	Creo que los alumnos aprovechan de manera nula o escasa la retroalimentación que puedo darles.	1	2	3	4	5
11.	El aprendizaje de mis alumnos mejora cuando doy retroalimentación a su trabajo.	1	2	3	4	5
12.	Dar retroalimentación a sus alumnos es natural para un profesor de lenguas extranjeras.	1	2	3	4	5
13.	No se necesita de una metodología especial para decirles a los alumnos cómo mejorar su aprovechamiento.	1	2	3	4	5
14.	Los profesores de lengua dan el mismo tipo de retroalimentación que los que imparten otras materias en el bachillerato.	1	2	3	4	5
15.	La formación académica del profesor influye para dar una buena	1	2	3	4	5

	retroalimentación al trabajo de sus alumnos.					
16.	La retroalimentación debería realizarse a la mitad y al final del semestre para que el alumno sepa de su desempeño.	1	2	3	4	5
17.	Tutoría y retroalimentación son sinónimos.	1	2	3	4	5
18.	Retroalimentar equivale a decirle al alumno en qué falló y qué puede mejorar la próxima vez.	1	2	3	4	5
19.	Se obtienen más beneficios al dar retroalimentación grupal que individual.	1	2	3	4	5
20.	Siento que decirles a los alumnos cómo es su desempeño es inútil.	1	2	3	4	5
21.	Considero que retroalimentar el trabajo de los alumnos es perder tiempo valioso de clase.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES QUE IMPARTEN LA MATERIA DE INGLÉS EN EL CCH.

Saludo, agradecimiento por el tiempo y disposición para la misma. Presentación del propósito de la entrevista. Recordar la confidencialidad, luego hacer la entrevista, partiendo de preguntas generales, preguntas del tema y el cierre.

¿Cómo se interesó por el inglés? ¿Cómo lo aprendió?

¿Cómo decidió dedicarse a dar clases de inglés?

¿Cuánto tiempo hace que trabaja aquí en el CCH?

¿Cómo le ha parecido la experiencia de trabajar aquí?

1. En la clase de inglés, especialmente en los primeros niveles de aprendizaje, los alumnos suelen cometer errores. ¿Qué tipo de errores suelen cometer sus alumnos? Por ejemplo, en mi experiencia he visto que suelen ser del tipo de pronunciación, entonación, sintácticos, entre otros. ¿Cuáles ha encontrado en sus estudiantes?
2. ¿Qué suele hacer cuando sus alumnos se equivocan en un ejercicio de producción oral?
Si el profesor hace mención de la CORRECCIÓN preguntar más sobre el tema, si no, indagar de qué otra manera reacciona (por ejemplo: no intervención para no interrumpir la fluidez verbal o anotar el error para comentarlo después, etcétera).
3. En caso de sí corregir, ¿Cómo la hace?
 - Repetición (exactamente lo que escuchó)
 - Reformulación del error (decir lo que dijo el alumno con otras palabras)
 - Señal paralingüística (gestos, entonación, movimiento de cabeza)
 - Darle alguna clave al alumno para que rectifique, pero sin decirle su error,

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

- Otras...

4. ¿Cuándo la hace?

- Inmediatamente que el alumno ha hecho el error
- Posteriormente, tomando notas del error y al final comentar sobre errores
- Por escrito
- En el pizarrón, etcétera.

5. ¿Ha observado cómo responden los alumnos a la corrección?, ¿Les ayuda a no cometer el error después

6. Cuando los alumnos han dado una respuesta que Usted considera muy buena en ejercicios de producción oral, ¿qué hace Usted?

7. ¿Hay alguna de las cuatro habilidades que usted acostumbre poner más atención que otras para corregir?

8. ¿Cómo se siente usted cuando corrige a sus estudiantes en clase?

9. ¿Qué significa para Usted enseñar una lengua?

10. Un tema en la clase de L2 es el de la retroalimentación que el alumno puede obtener por parte del profesor o de sus compañeros. ¿Ha escuchado algo del tema?, ¿tiene alguna idea sobre lo que incluye la retroalimentación en la clase de inglés?

11. ¿Qué considera que incluye la retroalimentación en la clase de inglés del CCH?
 12. ¿Considera que podría haber algún vínculo entre la corrección y la retroalimentación?
 13. ¿Considera que puede haber un vínculo entre retroalimentación y aprendizaje?
 14. Invitar al entrevistado a abundar sobre algún aspecto en particular, o responder alguna duda.
- Agradecer nuevamente la participación y hacer el cierre de la entrevista.

Monroy, Actitudes hacia la retroalimentación...

Anexo 3. Invitación para los profesores y permisos

INVITACIÓN

Estimado profesor(a):

Por este medio se le hace una cordial **invitación a participar en el proyecto de investigación para la Maestría en Lingüística Aplicada titulado: “Las actitudes hacia la retroalimentación en los profesores de inglés del CCH”**.

Su participación consiste en **otorgar una entrevista** con la que suscribe, en la que se recabará información valiosa relacionada con su práctica docente, específicamente a las prácticas en el salón de clases que tengan que ver con la producción oral de sus alumnos.

La información que surja de **la entrevista, que será grabada en audio, será usada únicamente con fines didácticos. Se guardará la confidencialidad de los participantes** y el análisis que se obtenga de los datos se empleará para el trabajo de tesis para la obtención de grado.

La entrevista tiene una duración aproximada de 30 a 45 minutos y podrá llevarse a cabo en su plantel de adscripción en la hora y fecha que a usted más convengan, previo acuerdo con la entrevistadora.

Esperando contar con su amable participación, quedo de Usted. Para cualquier duda, anexo datos de contacto.

Atentamente,

Mónica Monroy González

Asunto: Informe de trabajo de investigación y solicitud de apoyo.

A QUIENES CORRESPONDA:

DIRECCIÓN DE LOS PLANTELES DEL CCH.

JEFATURA DE INGLÉS DEL CCH.

Por este medio informo que con motivo de los estudios en la Maestría en Lingüística Aplicada que estoy realizando en el CELE de la UNAM, he planeado aplicar algunas entrevistas a profesores de Inglés que colaboran en los planteles del Colegio.

La temática de las entrevistas versará sobre la corrección oral que hace el profesor hacia el trabajo de sus alumnos en las clases. Esto será con el consentimiento firmado previo del profesor y fuera de su horario de clases.

La finalidad es contar con material que sirva para mi trabajo de tesis: "*Actitudes hacia la retroalimentación de los profesores de Inglés del CCH*" y, posteriormente, poder realizar una propuesta que contribuya al conocimiento del trabajo de los docentes en las clases de Inglés, específicamente en el área de producción oral. Por supuesto, la información que se recabe de dichas entrevistas será confidencial y únicamente será empleada con fines didácticos y académicos.

El presente escrito tiene carácter informativo y tiene como finalidad dar a conocer la idea global del trabajo y solicitar se tenga a bien prestar las facilidades para llevarlo a cabo.

Sin más por el momento, agradezco su atención.

Atentamente,

Mónica Monroy González

Anexo 4 Ejemplos de retroalimentación positiva

E1: ah, sí siempre los...motivo “very good”, siempre darles estímulos positivos de ‘muy bien’, de hecho sí he hablado hasta personalmente con algunos cuando van a la parte del examen y veo... o que logran ya decir oraciones como hiladas y logran expresarse mejor, siempre: ¡ah! Muy bien. Veo que sí has como avanzado en este semestre, vas haciéndolo muy bien y sigue, sigue, sigue estudiando. Siempre como ese... sí como ese estímulo. Y siempre es de manera así de: muy bien, muy bien y vamos a escuchar a alguien más. Pero sí es como lo más común que hago. Siempre con un comentario positivo respecto de lo que hicieron (extracto I53).

E2: cuando tienes a un alumno que es muy retraído, que no le gusta leer o que es muy nervioso o tiene miedo...o por alguna razón no participa mucho oralmente, y cuando participa lo hace bien, sí, generalmente le digo: ¿ve como si puede?, ¿ve como sí es posible?, ¿ve como nadie se ríe de usted? Sí, sí tiendo a motivarlos (extracto 89).

E5: Very good! Excellent! Oh my God! You are, or you look like a native speaker; or something like that. No? And they say: ‘really teacher?’ ‘Good, very good, excellent!’ y trato de “prise” them. Pero así ¿no? yo veo y digo Wow! ‘my favorite group’ y a todos les digo lo mismo. Sí, hay que motivarlos, hay que hacerlos sentir esa seguridad (extracto I34).

E6: yo acostumbro decirles por ejemplo, chicos que están desmotivados, porque se nota. Automáticamente, dicen una respuesta correcta y a ellos les digo -muy bien, así debe de ser. Y poco a poco los vas motivando ¿no? Chicos que apenas están sufriendo para entender a ellos les digo: -muy bien, así se hace- (extracto I26).

Anexo 5 Ejemplos de retroalimentación correctiva

E1: (señas paralingüísticas y autocorrección)

Yo creo que van varios de ellos sí ya han logrado corregir, porque también me ha pasado eso, ya saben cómo se pronuncia, lo dicen mal y ellos mismos se auto corrigen al momento de decirlo mal, ya nada más hago como una... una seña, una cara y lo corrigen inmediatamente.

E2: (Repetición y apoyo en el grupo de pares).

Eh, no interrumpirlos si es que están leyendo y corregir hasta el último. Si es una palabra que nunca hemos visto, la pronuncio yo, la escribo en el pizarrón y les digo esto significa esto y la pronunciación es esta... Y si es una palabra que ya conocemos, que ya deberían de pronunciar, entonces lo escribo en el pizarrón y le pido a alguien o le pido al grupo en general: ¿cómo pronunciamos esta palabra? Para que ellos digan cómo la pronunciamos. Pero hay palabras que, no sé por qué, lo llego a hacer tres o cuatro veces y no, y lo siguen pronunciando igual. Por ejemplo con la palabra “since”, que muchas veces dicen “sains”. Y tres o cuatro veces repetimos y todavía no se logran quitar esa pronunciación. No sé por qué, no sé a qué se debe. Algunas palabras rápido las captan y algunas tardan más.

E3: (Preguntas para aclarar y Apoyo en el grupo).

Entonces ya empiezan los alumnos a hablar ¿no? y cuando hay algún error entonces les digo a ver: ‘algo pasó’, ‘escuchen’ y le pido otra vez que repita hasta que ellos mismos lo identifiquen y ya dicen: ‘¡ah! Le faltó esto’ y el alumno vuelve a rectificar y lo vuelve a repetir. Entonces ya, hasta que salga mejor.

E4: (Autocorrección a través de una pregunta/Elicitación).

...entonces, les hago así como que hincapié de ‘¿cuál fue la palabra que estábamos viendo ahorita?’ Así como que, para retomar lo que habían hecho ellos mismos, ya habían contestado ejercicios, o ya habían hecho alguna lectura u otra cosa... ¿qué habíamos dicho?’ (Refiriéndose a lo que hace con alumnos) y ellos tienen que ¡ah! ¡Sí es cierto!, esperándolos un poquito a que sean ellos mismos se den cuenta, a que ellos sean los que corrijan.

E5: (Repetición).

...y aunque tú le des la pronunciación, siguen diciendo lo mismo ¿no?... por ejemplo... 'eraser' (la pronuncia en inglés correctamente), y ellos dicen 'eraser' ¿no? (pronuncia incorrectamente a propósito, tal cual se lee en español)... y aunque tú se lo repitas veces y veces y veces. Y hay muchas palabras, muchas que siguen siendo así. Ahí es donde yo les pongo ejercicios con palabras similares, para que estén repitiendo y repitiendo y repitiendo.

(Repetición, pedido de aclaración y corrección explícita del error).

...yo hasta el final de la clase les digo a ver: 'escuché que alguien de ustedes dijo: ¿cómo se dice esta palabrita? Y la pongo en el pizarrón. Y ya me dicen: "¡eraser!" y yo: mmmh, les voy a dar una paleta al que me lo pronuncie bien. Pero ¿cómo se pronuncia correctamente? /ireisr/ ¡Ah! Entonces ¿por qué me dicen "eraser"?

... entonces veo que a veces es como, como descuido de ellos, como que no es la atención. P: entonces en esos, los pongo a leer junto a mí,... ellos están leyendo y en el momento que me dicen por ejemplo: 'consumption' (pronuncia mal a propósito), y yo: 'I beg you pardon?', 'consumption'; 'No, not really, you have to pronounce correctly'. Ok, 'consumption' (pronuncia correctamente). 'Teacher, can you repeat please again?', 'consumption'. 'Ah! the consumption', y ya me lo pronuncian. Pero cuando estamos leyendo en el momento que se equivocan les digo: 'I beg you pardon?' y sí los interrumpo para que ellos tomen nota...

E6: (Hacer preguntas para aclarar y recurrir al mismo grupo para la corrección).

... normalmente lo dejo que termine de hablar y algunos se quedan viendo así como que: "está mal, está mal" y digo a ver:- ¿qué pasó?, ¿está bien o mal?...o sea yo no les doy desde el principio la respuesta. Porque alguno de ellos, nunca falta el que dice: "está mal, ya se equivocó" ¿no?...le dice al otro y le dice al otro y le dice al otro. O sea primero los dejo que se den cuenta que hay un error,... y ya después lo aclaramos donde está el error.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 1

La transcripción inicia desde el momento de ambientación, había varias personas en la sala donde se hizo la entrevista y la profesora comienza hablando de las diferentes actividades que realiza en el plantel.

P: profesora/E: entrevistadora

1 P: ...pues sí porque como ahorita no tengo como algo específico que hacer,

2 E: específico...

3 P:... sí esperando a los chavos que lleguen

4 E: que lleguen... o sea no tienen como citados ni nada de eso

5 P: ahorita no tengo, en bueno en este horario será porque son de la mañana y de 11 a 1 obviamente están en clase, tengo después de la 1.

6 E: después de la 1, con razón. Ya, ya entendí. Entonces estás también además de tus clases en la mediateca,

7 P: mmh.. y de hecho yo llevo el club de conversación de la mediateca.

8 E: ah, sí lo he visto anunciado

9 P: ajá sí y he tenido niños de 4to, de 2do, hasta de 6to he tenido, de varios niveles.

10 E: en el club de conversación, ah qué padre. Bueno fíjate entonces como es este... eres de las profesoras más jovencitas en cuanto a edad pero tienes varias actividades...

11P: ah sí...ajá

12 E: o sea las clases, la mediateca y los talleres.

13 P: ... y mis talleres, sí mmh me gusta mucho trabajar. En cualquier área, digo siempre desde que yo estaba muy chiquita siempre quise estudiar, decía este, quería ser maestra de algo ¿no? y dije ah pues sí, ¿inglés? Sabía mucho inglés porque en la primaria me llevaban a particular, y la secundaria y prepa, ya nada más me metí a Acatlán para complementar después, y ya estuvo como... como que sí fue la conjunción de todo lo que quería... la carrera.

14 E: Con razón. Entonces la manera en la que te interesaste por el inglés fue porque fue natural, o sea lo venías este... (breve interrupción: hasta luego, salen personas de la sala), lo venías estudiando desde hace muchos años y realmente la carrera fue como para amarrar todo eso.

15 P: exactamente

16 E: formalizarlo, digamos.

17 P: sí

18 E: ah ok. Entonces lo aprendiste en la escuela (asiente). Y dedicarte a dar clases de inglés ¿cómo vino esta decisión?, dices ya como por añadidura a lo que habías venido haciendo, sabías que querías dar clases pero no de...algo

19 P: ...de algo que supiera, no sí y luego aparte me gusta mucho el idioma, los idiomas, y el inglés en particular y cuando vi que estaba la opción en la UNAM, dije no sí, esto es lo que quiero.

20 E: aah con razón. ¿Cuánto tiempo hace que trabajas aquí en el CCH?

21 P: dos años, bueno voy a cumplir dos años bueno porque este semestre ya está a punto de terminar, bueno en agosto empieza así como que sssht! (hace una seña indicando que ha sido rápido).

22 E: entonces...

23 P: ¿un año y medio?

24 E: un año y medio más o menos, mmh. ¿Antes trabajaste en otro lado?

25 P: sí, trabajé dos años en una primaria.

26 E: también dando clases...

27 P: pues sí era realmente, bueno yo le llamo trabajo, era mi servicio y ya luego me contrataron, aparte estaba ahí como en lo que terminaba mi carrera pues no era como tanto ejercer sino más bien estar cuidando a los niños porque son muy latosos, veíamos como mucho vocabulario y ya con eso...no era realmente una clase de inglés era así como muy diferente, mucho muy diferente a estar aquí, bueno, en un centro de idiomas.

28 E: claro, pero finalmente era práctica te ayudo como preámbulo, aunque fuera con niños

29 P: con niños chiquitos

30 E: era diferente

31 P: sí.

32 E: ¿Y cómo te ha parecido tu experiencia de trabajar aquí en el Colegio?

33 P: me gusta mucho, se parece así bastante a lo que hacen en un centro de lenguas. Pues, tienes como libertad de cátedra puedes empezar, tocar el tema que tú quieras siempre y cuando cumpla con los aspectos del programa, pero como esa, esa libertad de manejar tus clases a tu modo, a tu estilo, eso es lo que más me gusta. Y bueno, a los chavos que son, son personas me, me gusta mucho trabajar con alumnos jóvenes, chavos, entonces sí, creo que eso es lo que más me gusta.

34 E: te ha gustado entonces este año y medio.

35 P: (asiente). INICIO FORMAL DE LA ENTREVISTA

36 E: ah qué padre, bueno pues mira es acerca de nuestras y clases y de los alumnos que quería platicar contigo. Eh, tú has observado seguramente en los dos años con los niños, aunque fue diferente la experiencia y, en el año y medio que llevas aquí, que

especialmente en los primeros niveles de aprendizaje de los alumnos, eh de una lengua diferente a la de ellos suelen cometer errores...

37 P: sí.

38 E: Eh... ¿qué tipo de errores son los que has visto tú en tus alumnos?

39 P: en cuanto a producción oral...

40 E: por ejemplo, sí, de producción oral. Por ejemplo, no sé pronunciación, entonación, errores sintácticos, este, no sé... ¿Cuáles has visto tú en tus estudiantes?

41 P: sí, lo que creo que les falla mucho en este nivel o como que vienen muy viciados es sobre todo en la parte de pronunciación. Siempre traen la idea de que se pronuncia de otra manera totalmente diferente. Entonces siempre desde la primera clase, así, desde 'my name is', así todo muy, muy claro, yo siempre les digo así: chicos voy a hacer mucho hincapié en esto porque si son las bases de todo lo demás, sí o sea, en los exámenes en esa parte como muy estricta ¿no?, notas así como los errores así como la, las frases que más hemos visto en clase y que a veces bueno, ya estamos en segundo semestre, llevo medio semestre o casi un año trabajando con ellos, cuando de repente dicen otra vez cosas de ese tipo, sí este, sí remarco mucho para todos, a ver como otra vez, a ver vamos a pronunciar estas cinco palabritas que a todos todavía nos falla. Este también la cosa de la gramática, si tienen muchos errores en cuanto a concordancia, en cuanto a como dices...

42 E: de cambio de orden de palabras...

43 P: sí, y sobre todo esto de plurales y singulares. Así como que veo que todavía es de sus mayores problemas, que no hacen ese, como ajuste en las estructuras y pues eso, ubicarse bien de quien se está hablando, de ella, de él, pronombres personales, porque seguimos con las estructuras más básicas, creo que es donde les cuesta mucho más, tienen mucho más problemas. Este también a la mejor en cuanto a la entonación en cuanto a si son preguntas... entonces quieren leer todo así planito, en ese aspecto también veo que son los errores que más frecuentes, ¿Qué más?...

44 E: Sí De pronunciación un poco entonces,

45 P: ... también vocabulario. Vocabulario que les falta mucho vocabulario y lo quieren decir de otro manera, siendo que ya lo vimos y que ya conocen ciertas estructuras, quieren seguir diciendo todo como se les va ocurriendo. Siempre les digo es mucho de reflexión que hay que pensarlo bien, analizarlo bien, antes de decirlo, porque si me pongo a hablarlo como a mí se me ocurre pues nunca voy a ni mejorar yo mismo ni a aprender realmente el idioma o la lengua.

46 E: claro... ok, entonces de estos errores tú por lo que dices lo que sueles hacer cuando ellos cometen algún error en un ejercicio de producción oral es señalarlo.

47 P: sí.

48 E: ajá. Eh, ¿corregirlo dirías?

49 P: sí.

50 E: ajá ¿y de qué manera haces este trabajo de corrección?

51 P: depende. Yo creo que si están trabajando en grupos y todos están trabajando en una actividad de speaking, yo voy recorriendo el salón y anoto en mi libreta así como que cuales son los más comunes. Al final de la actividad o bueno, puede ser así o voy anotando en el pizarrón, voy escuchando y voy anotando en cuanto a pronunciación, en cuanto a gramática o vocabulario y al final de la clase ya les digo a ver: chicos ¿cómo se pronuncia esta palabra? Ya vamos todos de nuevo a tratar de buscar el error de lo que yo escribí en el pizarrón, eso es como lo que hago más, como más comúnmente.

52 E: o sea dependiendo de cómo estén trabajando (ella asiente mmj), dices si están en equipos por ejemplo, la estrategia es tomar nota...

53 P: exacto...

54 E: ...o anotarlos en el pizarrón para después comentarlos.

55 P: (asiente) mmj

56 E: entonces entiendo que para ti, en el momento, interrumpirlos no es la opción o decirles ¡se dice así! No es como lo que sueles hacer.

57 P: no es lo que suelo hacer. Sí lo hago cuando estamos por ejemplo leyendo en el libro

58 E: ajá

59 P: y digo a ver: tú eres Juanito y tú eres Juanita entonces ellos van leyendo el rol, en voz alta y hay muchos que sin querer o sea ellos mismos ya se dan cuenta de muchos de los errores y van corrigiendo ellos: ¡No!, ¡no, teacher!, no era así... y lo corrigen ellos mismos.

60 E: ajá.

61 P: y ya ok, entonces sí, no es "favorito", es "favorite", ¿no? Etcétera.

62 E: ah

63 P: empezamos a corregir entre todos. Sí me ha pasado varias veces de esas te digo que vamos leyendo en el libro que no sólo soy yo sino los mismos alumnos ayudan o hacen ese tipo de correcciones. De en el momento, ellos marcan y dicen ¡Ah! O sea...

64 E: inmediatamente después de haber escuchado

65 P: inmediatamente después

66 E: ... el error les brinca y lo, lo corrigen.

67 P: pero eso es solamente cuando te digo cuando leemos, lectura en voz alta.

68 E: entonces en lectura en voz alta es cuando vas, ok. Y ¿Has observado de qué manera responden tus alumnos a esa corrección?, ¿Cuál es su reacción? O si les sirve para algo. Hace rato decías que 'a pesar de que ya vimos tal estructura'... después vuelven a hacer un mismo error ¿no?

69 P: sí claro

70 E: pero ¿te has fijado un poco si les funciona? ¿Cómo responden a esa intervención tuya? O de sus compañeros...

71 P: yo creo que...ay (suspira y baja la voz) ahí sí es como una pregunta difícil. (Toma aire para recomenzar) Yo creo que van varios de ellos si ya han logrado corregir, porque también me ha pasado eso, ya saben cómo se pronuncia, lo dicen mal y ellos mismos se auto corrigen al momento de decirlo mal, ya nada más hago como una... (hace una seña con los ojos) una seña, una cara y lo corrigen inmediatamente. Entonces yo he visto que en algunos, pero sobre todo en algunos alumnos que veo que al principio les costaba como mucho, mucho trabajo, ahorita yo ya he visto como esa mejoría en cuanto a su speaking, writing, todas las habilidades sé he visto como una mejoría notable...

72 E: ok

73 P: ...pero sí igual existen los alumnos que de plano no, creo que sí, igual puede no ser la mejor manera para ellos, corregir.

74 E: ya, o sea, en algunos sí notas que les ayudas de alguna manera y en otros quizá todavía no, todavía no lo has visto.

75 P: exactamente. Como te digo o sea, las personas que les cuesta mucho más trabajo no... o no quien sabe yo creo que es al revés, a los que vienen más viciados, los que saben más, yo sí, siguen cometiendo lo mismo y lo mismo otra vez, los que se supone que saben más inglés o que parece que participan más, ellos son con los que luego tengo más problemas, que los que no sabían nada al principio.

76 E: ¡ah!, ¡Qué curioso!

77 P: tengo varios alumnos que yo ya digo: ay tú ya venías... sí yo ya había estudiado...

78 E: y son los que a lo mejor sus errores cuestan más trabajo que los... corrijan.

79 P: ajá

80 E: ok, de acuerdo. Y entonces decías que también otra manera en que les haces saber que han hecho algún error, es haciendo algún gesto

81 P: mmmj

82 E: como alguna cara de... te estás equivocando!...(Risas de ambas)

83 P: ajá, sí, sí, sí.

84 E: ... y se autocorrijen.

85 P: mmj

86 E: ok. De las cuatro habilidades, ¿hay alguna en que tú hayas visto que te... que hayas visto que seas como más común que pongas atención para corregir? Bueno obviamente la producción oral es como lo que más... pero dirías...

87 P: la parte escrita

88 E: ¿writing también?

89 P: sí también. Sí les pido muchos escritos al semestre. Sí de hecho yo creo que de cada tema siempre les digo que escriban sus diez oraciones de esto... llevamos algún proyecto escrito también sobre una banda de rock donde ellos me entregan cada que pueden. Pues yo les digo ok, esta es la tarea de hoy: escribir la presentación de fulanito. Y a la próxima clase ellos ya tienen que traerla para que yo la... obviamente yo les subrayo sólo los errores, donde están mal, si ellos pueden auto corregirse o ver dónde está el error, si no ellos me preguntan...es cómo ese tipo de... ay! No recuerdo cómo se llama... mmj.

90 E: pero en el caso del writing, entonces les subrayas y este, ellos tienen que ir revisando ¿no? O encontrando qué (se enciman las dos voces) fue lo que les falló.

91 P: el error. Así como comentábamos la vez del seminario, dije ah pues sí mejor en vez de corregirles yo misma porque pues era lo que antes hacía... sí, sí me funcionó, me ha funcionado mucho mejor, menos trabajo para mí y ellos también se la pasan más tiempo analizando lo que ya escribieron. Pero yo creo que en el writing soy más... que sí pongo atención en todo lo que escriben (énfasis) en cada cuaderno, aunque ellos estén haciendo otra cosa yo me quedo ahí checando en esa parte, sí.

92 E: más que en la producción oral. En la que dices bueno a lo mejor este, a través de los otros, o es más sutil ¿no?, tomas nota...

93 P: sí, es diferente.

94 E: es diferente.

95 P: es mucho menos, que con la parte escrita.

96 E: ok. ¿Y cómo te sientes tú cuando corriges a tus alumnos?, ¿te agrada?, ¿no te gusta? En producción oral. ¿Cómo te sientes?

97 P: mmmh... sí a veces...no es que me moleste, pero sí, a veces sí llego a frustrarme un poco cuando te digo que cuando lo acabamos de ver o ya es algo, un error que constantemente cometen y que yo veo que es la misma persona, y te digo, hasta todos están así como que... ayy caramba... y o sea y lo saben, porque ya te explican ah! Sí es cierto maestra, era así, no era así. Entonces de repente sí siento como un poco de frustración, pero pues en general ya... es lo que he estado aprendiendo yo creo estos dos años, que no me tengo que... que tengo que ser paciente porque ellos van a su propio ritmo a lo mejor y pues sí, ser paciente, eso más que nada (risas) con ellos. Sí. (Baja la voz) En verdad hay unos que...no dan mucho pero sí.

98 E: claro. Sí paciencia

99 P: paciencia y un poco de frustración a veces con los alumnos.

100 E: o sea como... más o menos a gusto...

101 P: ¡Ah sí a gusto!

102 E:... en la parte de corregirlos aunque a veces te frustra un poco el hecho de que no todos vayan al mismo ritmo y que hay que ser pacientes ¿no?

103 P: perfecto. (risas) Mejor dicho no se puede.

104 E: te entiendo bien. Y este, bueno finalmente enseñamos lengua ¿no?, cuando escuchas esa palabra ¿qué otras te vienen a la mente?, ¿o en qué piensas?, ¿a qué te remite la palabra lengua o enseñanza de una lengua?

105 P: siempre lo refiero mucho a comunicación. Hay que poder comunicarse en una lengua para, para saber que estás aprendiendo algo. Tienes que aprender a decirlo, a expresarte. Ya sea de manera escrita o la otra. Porque creo que listening y el reading, no es que no sean importantes sino que muchas personas pueden comprender textos. O mis hermanas, ven la tele y dicen es que yo le entiendo perfecto, pero lo que me cuesta a mí es comunicarme. Entonces sí es importante hacer mucho énfasis y cuando escucho lengua sí digo: sí comunicar, de cualquier modo ssht!, writing or speaking.

106 E: writing or speaking. Que no sea... pones el ejemplo de tus hermanas, el hecho de que puedan entender, ¿no? lo que se está diciendo, no significa que puedan ellas expresar; este, ya sea oralmente, o de forma escrita, en esa lengua. Por eso para ti la comunicación sería importante.

107 P: sí.

108 E: en cuanto a lengua.

109 P: en cuanto a lengua.

110 E: y bueno, finalmente en las clases, en este caso de inglés como lengua extranjera aquí en México, pues uno de los temas que, además esto de la... que hemos venido comentando, pues es el de la retroalimentación que un alumno puede obtener de su profesor, como decías, o de los otros estudiantes... hablabas de la auto corrección también. Etcétera. De la retroalimentación, ¿has escuchado tu algo del tema?, ¿o cómo?, ¿tienes alguna idea de lo que pudiera incluir en la clase de inglés?

111 P: (pausa) mmh, yo creo que sí sería enfocarnos en lo que no está como para, para la mayoría tan claro. Buscar alguna actividad adicional o un ejercicio, o sea mucho más. Sí, donde ellos puedan reforzar eso en lo que han cometido errores o donde ellos han estado mucho más débiles. Tratar como de sacar ventaja de los errores que cometieron para diseñar algo nuevo y que les sirva.

112 E: ah! Ok. Entonces retroalimentar ¿cómo lo concebirías? Tú, como una vez que ya hicieron algo, sobre eso que, que a lo mejor hay errores y demás, agregar otro elemento o sea que hagan otra cosa que les permita reforzar, ¿eso?, ¿algo así?

113 P: exactamente, lo, lo que hicieron mal.

114 E: lo que hicieron mal. Ok ¿encuentras algún vínculo entre corrección y retroalimentación entonces?

115 P: sí, definitivamente. Debe de haber porque si no, no tendría caso que los corrigieras. O sea sí anoto las palabras, pero y luego, se les puede olvidar después. Que yo lo anoté. Entonces hay que hacer como, no sé, un trabalenguas y donde venga este sonido en el que están fallando. Les pongo varias palabras que tienen el mismo sonido para que a ver si así se les va pegando ¿no?, como buscar algo más.

116 E: retroalimentar ¿te suena como buscar algo extra?, ¿buscar algo más?

117 P: mmj, sí.

118 E: y entonces sería diferente en ese sentido de la corrección.

119 P: sí yo creo que sí.

120 E: ¿o serían lo mismo?

121 P: noo... no.

122 E: no. (pausa larga) Sí están relacionados, pero no son lo mismo.

123 P: exactamente.

124 E: en la corrección tú hablabas de... dabas ejemplos ¿no? De lo que sueles hacer con tus alumnos cuando se equivocan. La retroalimentación ¿viene como que después, entonces?

125 P: para mí sí.

126 E: ajá, ok. Y por ejemplo en esta cuestión de la retroalimentación, ¿encuentras alguna relación entre ésta y aprendizaje?

127 P: sí

128 E: sí. Sí porque dices, bueno sí viene después y es para reforzar...

129 P: si deben de aprender, o deben de adquirir algo nuevo de ese... de ese proceso.

130 E: dirías que es un proceso.

131 P: sí.

132 E: sí. Algo sí. No es igual que corrección, viene después y te remite a proceso. Bueno, a mí también ¿no?, esa palabra retroalimentación y me viene como a la mente "proceso", pero cuesta como trabajo, a mí al menos definirlo, por eso es que me interesa.

133 P: (risas, seguidas de risas mías). Sí tienes razón

134 E: Y, entonces si pudiéramos como pensar qué cosas incluiría la retroalimentación en la clase de inglés del CCH ¿qué podría ser?

135 P: ¿qué aspectos incluye?

136 E: sí. Sí, sí, sí. ¿Qué abarcaría?

137 P: pues abarcaría tomar en cuenta las necesidades de los alumnos... (pausa)

138 E: mmj.

139 P: ... y abarcaría pues sí, eso, tomar en cuenta qué es lo que ellos necesitan para poder, para poder diseñar algo nuevo. Mmh... sí no se me viene nada más a la mente.

140 E: ajá

141 P: mmj.

142 E: pero sí, este, dependiendo entonces de las necesidades de los alumnos eso te permite diseñar o ver qué es lo que sigue del presente hacia adelante ¿no?

143 P: mmj.

144 E: o qué estrategia nueva tienes que tomar para diseñar algo nuevo.

145 P: sí, en qué les puedo ayudar a mis alumnos, qué puede ser de utilidad para ellos.

146 E: ok. A mí por ejemplo, yo cuando pienso en retroalimentación y pienso en writing, ¿no? En algo escrito, me es más fácil ubicar, bueno, la retroalimentación es como lo que yo como profesor le... él ya me dio algo, y entonces yo le escribo, le anoto, le encierro, le hago algo que le ayuda a él a saber...

147 P: mmh.

148 E: ... esto está bien, esto está mal, esto, aquí me puso una nota, o aquí le falta, o sea, como que alimenta eso que ya estaba.

149 P: mmj.

150 E: y entonces le permite un nuevo estado de las cosas. Y ahora aquí qué le pongo, qué hago o qué tengo que arreglar, etcétera.

151 P: sí.

152 E: mmj. ok. Cuando tus alumnos han hecho alguna... por el contrario, no sólo errores, ¿no?, también tienen respuestas muy buenas en ocasiones o, este, avances notables en cuanto a su forma de comunicación. Cuando eso pasa, ¿qué haces tú? O sea cuando han dado una muy buena respuesta a algo.

153 P: ah, sí siempre los...mo... "very good", siempre darles estímulos positivos de 'muy bien', de hecho sí he hablado hasta personalmente con algunos cuando van a la parte del examen y veo... o que logran ya decir oraciones como hiladas y logran expresarse mejor, siempre: ah! Muy bien. Veo que sí has como avanzado en este semestre, vas haciéndolo muy bien y sigue, sigue, sigue estudiando. Siempre como ese... sí como ese estímulo. Y siempre es de manera así de: muy bien, muy bien y vamos a escuchar a alguien más. Pero sí es como lo más común que hago. Siempre con un comentario positivo respecto de lo que hicieron.

154 E: ¿eso crees que podría ser retroalimentación para el alumno?

155 P: ¡Ay Dios!

156 E: ¿o no?

157 P: (risas)

158 E: esa parte de decirle también lo que va haciendo bien, lo que va logrando, lo que va aprendiendo. ¿Crees que podría entrar? O ni al caso. (Risas de ambas)

159 P: sí, yo creo que sí puede entrar. A lo mejor si ellos se sienten mucho más confiados, o mucho más, si notan que alguien notó el esfuerzo extra que están haciendo, creo que sí les puede ayudar a seguir.

160 E: a seguir.

161 P: a seguir estudiando, a seguir avanzando en su aprendizaje de una lengua.

162 E: ok. Muy bien. ¿Hay algo más de lo que hemos comentado hasta ahora que quieras decir? O que te venga la idea, ¿Que te venga a la mente ahora?

163 P: hace rato estaba pensando... que yo aparte de dar clases estoy estudiando... ahorita estoy estudiando portugués, antes estaba estudiando francés. Entonces mi frustración que, la principal frustración que yo tuve al estudiar francés fue que yo llegaba a un nivel cuarto, quinto, que ya eran así como de los intermedios- avanzados y, ese era mi mayor problema que yo era buena en gramática, en vocabulario, pero cuando me ponían a hablar en frente de todos, que te pasaban así en frente y tú di esto y continúa la conversación, eran como cosas que sí me asustaban mucho y que no me sentía capaz de hacer y el profesor tenía que ayudarme todo el tiempo a que yo dijera algo que yo quería decir. Y ahora que estoy en portugués me pasa algo totalmente diferente: ahora trato de decirlo aunque no esté tan bien y ya. Y aparte de que es una lengua mucho más sencilla. Entonces creo que a mí me ayuda mucho ahorita que estoy allá como tomar en cuenta esos, como yo me siento (suspira), con mis alumnos a veces, como que me ayuda a hacer esa conexión. Ok, yo no voy puedo hacer esto y quiero que mis alumnos, en este caso yo soy la que sabe, quiero que ellos logren, logren hacer lo mismo que yo quiero cuando aprendo otra lengua. Entonces de repente si me ayuda mucho como seguir teniendo, como estando en ese rol de estudiante, estaba pensando en esa parte, de producción oral.

164 E: en su momento con el francés te fue difícil, angustiante incluso dices, pero, este te ayuda como a ponerte en sus zapatos y a decir, bueno, yo ahora sé, o sea, sé lo que se siente y entonces si quiero que logren tal, pues de qué manera lo puedo... (interrupción de ella)

165 P: exactamente, de qué manera los puedo ayudar. Que no se sientan de esa manera. Que lleguen al siguiente semestre que ya no voy a estar con ellos y que se sientan capaces, tengan esa seguridad de decir lo que... lo que necesiten.

166 E. sin que les estés, este, todo el rato diciendo qué y cómo lo tienen que decir.

167 P: cómo y qué, mmj.

168 E: y decías del portugués que te parece un poco más sencillo...

169 P: sí eh, porque se parece al español mucho más que el francés.

170 E: mucho más que el francés.

171 P: sí, sí como en las conjugaciones y el vocabulario es mucho muy parecido. Yo creo que a la mejor esa sería la dificultad, que son tan parecidos que ya no sabes que es español y qué es portugués.

172 E: sí.

173 P: pero, no, está, está muy padre.

174 E: está muy padre. Y probablemente, bueno no sé, ¿Cuándo estudiaste el francés?

175 P: eso fue hace como dos años que lo dejé y ahorita nada más estoy en el otro y llevo igual dos años.

176 E: dos años en portugués

177 P: mmj.

178 E: entonces no es así como tampoco el que a lo mejor haya modificado un poco tu idea del, de los idiomas o tu actitud hacia... ¿el que a la mejor también se te haga más fácil ahora?

179 P: yo creo que tiene que ver mucho el estilo, o el tipo de profesores que tenemos

180 E: aah

181 P: porque en francés tienen como ese perfil, son muy estrictos, y son así como muy tradicionalistas y, sí entonces, todos mis maestros eran así desde las maestras desde el peinado así de chongo, falda, un look así muy conservador. Y en cambio ahorita que voy acá, la verdad son muy hippies, yo he visto a mis maestras hasta con rastas, y son muy buena onda y eso te ayuda a expresarte y a querer decir mucho más; porque hasta te comparten cosas de tipo cultural, o como ese tipo de detallitos que hacen que entres en confianza y que te den ganas de seguir ahí. En cambio la otra era como ¡ay! Y va a preguntar y me va a regañar y era como lo contrario. Creo que sí tiene que ver mucho el tipo de profesor que tenemos.

182 E: ¿Y qué tipo de profesor de inglés para CCH a ti te parece que favorecería esta confianza en los alumnos para atreverse, para querer comunicar, para querer aprender?

183 P: yo creo que ha de ser un profesor, accesible. Porque ellos aparte que están en una edad difícil, de que no siempre quieren decir o expresar lo que quieren, sienten y lo que piensan porque se van a burlar por muchas cosas, deben de tener un profesor que realmente los vaya guiando que sea flexible o sea que no... exactamente o sea, lo opuesto... más bien, no a lo que sería un profesor de francés, que sea estricto y que sea...muy regañón...

184 E: al menos no como tu profesora de francés...

185 P: es que aparte fueron como seis que tuve y dije ¡noo!

186 E: ¿y que compartían esas características?

187 P: ese estilo, esas características, sólo tuve una que era así como mucho más buena onda.

188 E: fíjate. No hubiera imaginado que había como ese 'link'.

189 P: Ya hasta he platicado con profesoras de aquí de francés, y sí me han comentado también. Así, es que yo estudiaba francés me pasaba esto. Y dicen: no, es que somos así, es nuestro sello, nuestra característica. Al menos he hablado con dos profesoras de aquí que dan en la mañana y ellas mismas lo confiesan: es que así nos tratan en la escuela, somos así como muy estrictos, no hay como cabida para la equivocación, todo tiene que ser perfecto, pronunciación perfecto, gramática perfecto, todo perfecto. Y porque así son los franceses. Si tú les hablas algo que no es, no te hacen caso, o sea, son groseros. Podría ser para nosotros ¿no? Pero realmente es...

190 E: es una forma... una forma de ser. Mira, no había yo pensado en eso. (Risas de ambas)

191 E: ok. Pues no sé si hasta ahora tengas alguna duda, o comentario extra de este asunto

192 P: no

193 E: pues eso era básicamente, las preguntas que hemos comentado. Estoy haciendo mi trabajo sobre retroalimentación y me parece que a veces no sólo tenemos confusiones en cuanto al término o a lo que nos da la idea, pero finalmente como profesores de lengua, lo hacemos, estamos inmersos, estamos insertos en ella. Es como, estás aprendiendo algo nuevo y entonces tienes a alguien que es una autoridad, o que sabe algo, supuestamente, algo más que tú y que entonces a través de esa persona o de lo que sabe, te permite darte una idea de si vas bien o te regresas ¿no? Como tu maestra de francés, sí, no, o esto. O de portugués esto está bien... hay cosas que a lo mejor dices, esto está claramente equivocado, es un error y esto lo puedo dejar pasar como decías ¿no? Si mi intención es pues que practiquen o no interrumpir su fluidez en ese momento, o etc. Pues lo dejo pasar. Pero si a lo mejor es importante el error porque ya lo repitió y lo repitió en niveles ¿no? Como decías, o ya está viciado, pues no lo puedo dejar que siga. Pues vamos a ver qué tal nos va. Yo te agradezco mucho la entrevista, me parece que va a salir, espero, algo muy interesante y si después te interesa ver todo lo que comentaron...

Muchas gracias.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 2

Profesor del CCH Vallejo turno vespertino.

Iniciamos hablando del examen estandarizado de inglés que está aplicándose en los planteles del CCH, pues al despedir el profesor a sus alumnos les menciona que no olviden estudiar para el examen.

P: profesor/E: entrevistadora

1 E: pues hay mucho movimiento porque hay que llevarlos a la sala Telmex, o que vayan, etcétera, ¿no?

2 P sí, ahorita son los 2dos; ellos son de 4to., pero, buenas tardes, (saluda a alguien que pasa frente al salón), pero están en eso.

3 E: pues mucho gusto maestro, soy Mónica M., nuevamente, no habíamos tenido oportunidad de conocernos, lo había rastreado por ahí, me parece que del cuestionario por ahí que tengo, ¿estaba en CCH Sur?

4 P: Sí

5 E: anteriormente

6 P: sí hace todavía ¿qué?, como un semestre. El semestre antepasado estaba en Sur.

7 E: ah! Antepasado porque sí pregunté allá por usted y no me supieron dar señas dije yo: ¡pues qué raro!, y luego ya me dijeron: parece que se cambió a Vallejo. ¡Ah bueno pues ya! Pues yo estoy en el CCH Azcapotzalco...

8 P: ajá

9 E: ...y pues en relación a nuestra práctica docente es que estoy haciendo mi tesis de maestría. Eh, la tesis tiene que ver con cómo trabajamos con los alumnos, un poco, entonces al inicio voy a hacerle algunas preguntas básicas para después pasar al tema.

10 P: ok.

11 E: ¿cómo se interesó por el inglés?

12 P: pues desde que era adolescente yo creo que desde que estaba en prepa me gustó el idioma y después empecé a estudiar francés, me gustó y decidí que me gustaban todos los idiomas.

13 E: eso es. Entonces ¿cómo lo aprendió?, ¿desde adolescente empezó o cómo fue?

14 P: mmj, sí; lo que pasa es que cuando estaba en la secundaria me cambiaron de escuela y en la escuela nueva donde llegué, tenía un nivel más alto, entonces yo tenía problemas para estar al nivel de mis compañeros y me mandaron a clases de regularización. Y en esas clases de regularización pues fue que me enamoré del inglés.

15 E: y ahí siguió...

16 P: y ahí seguí.

17 E: ¿cómo se decidió a dar clases de inglés? O a formarse como profesor...

18 P: pues fue creo que casi accidentalmente, en una escuela no muy reconocida donde estaba yo estudiando, este, me dijeron ¿sabes qué?, necesitamos que alguien supla. Y entonces suplí un par de clases y me acabó de gustar. Entonces dije, esto es lo que quiero estudiar y entonces ya pues eso busqué, donde estudiar.

19 E: ok, ya. ¿Cuánto hace que está aquí en el Colegio en el CCH?

20 P: año y medio.

21 E: año y medio. ¿Y cómo le ha parecido la experiencia de trabajar aquí?

22 P: maravillosa. (Hace una pequeña pausa y sonrío). Yo vengo de dar clases en UVM y este...

23 E: ¿de cuatro habilidades también?

24 P: de cuatro habilidades.

25 E: ¿es nivel licenciatura ahí?

26 P: no, bueno estaba yo a nivel prepa también.

27 E: en la prepa de la UVM.

28 P: sí, pero, este, pues no, no fue tan placentero la experiencia. Sí me gustó dar clases pero los muchachos eran demasiado rebeldes, eran muy difíciles, era más difícil dar clases (enfatisa). Cuando llego a CCH, me parece el paraíso (se ríe). Es una cosa muy bonita, sí.

29 E: ajá ¿qué, qué era como lo principal los...? si pudiera decir breve los cambios o las diferencias entre ambos tipos de sistemas, o de alumnos ¿qué sería como lo más representativo?

30 P: hígole, muchísimas cosas.

31 E: ¿sí, son muchas cosas?

32 P: sí son demasiadas, yo creo que nos echamos aquí la hora completa.

33 E: ¡uy!, (risas).

34 P: pero de lo que te puedo decir, por ejemplo, este, ya las autoridades se habían puesto muy, muy difíciles por ejemplo de que cuando salías del salón, tenían que estar alineadas las bancas, no tenía que haber basura, borrado el pizarrón, no podías hacer ruido, entonces, si salías, no sé, dos minutos antes porque era una actividad que se acabó pronto, no sé, te hacían un reporte de que habías salido temprano. Este, si tenías un speaking y hacían mucho ruido, se quejaban de que no estabas dando clase, de que estaban jugando, o tenían mucha fiesta...

35 E: ya

36 P:...este, muchas cosas así.

37 E: ¿es propio como de los de escuela particular, no? Un poco el asunto y como continuación de la secundaria en el sentido de que quieren estar muy cuidadosos de lo

que hagan los muchachos, y de cómo les dan clases... sí, sí, ya. Mi esposo trabaja en una prepa particular y es un poco lo mismo ¿no?

38 P: sí. Además dicen que un poco UNAM es, este, candil de la calle y oscuridad de su casa. Como que... aquí tienes mucha libertad, este, y en el sistema incorporado, casi cada semestre UNAM va y checa el programa...

39 E: ¿sí, verdad?

40 P... checa el cardex y checa todo y aquí, ¡al contrario!, aquí...

41 E: (interrumpo) no ha habido tan... bueno, esa libertad de cátedra la tenemos, la podemos aprovechar según nos parezca mejor.

42 P: exactamente.

43 E: muy bien. Bueno pues justamente en las clases de inglés, usted ha observado que especialmente en los primeros niveles de aprendizaje, los alumnos suelen cometer errores en la producción oral.

44 P: mmj.

45 E: ¿qué tipo de errores ha visto más en sus alumnos?

46 P: mmh, pues de pronunciación. De hecho, tienen como muchas veces el prejuicio de, yo no sé hablar inglés, me da pena pronunciar porque los demás se van a reír...

47 E: si

48 P:...entonces es difícil ¿no? Entonces pedirles que lean un párrafo muy cortito les da temor, nervios porque piensan que los demás se van a reír, emh, ¿qué más?, yo creo que básicamente.

49 E: de pronunciación, básicamente, ajá. Y ¿qué suele hacer cuando sus alumnos se equivocan en un ejercicio de producción oral?

50 P: eh, no interrumpirlos si es que están leyendo y corregir hasta el último.

51 E: ajá.

52 P: y si es que alguien en el salón se ríe, bueno pues decirle eso, o sea, todos estamos aprendiendo, todos cometemos errores, este, o sea, no hay de qué reírse.

53 E: bien. Si entiendo bien, si la idea en ese momento es como de verificar la fluidez verbal, no suele interrumpir, no interrumpe, sino que al final hace la corrección.

54 P: exacto.

55 E: ¿y de qué manera la hace? Eh no sé, hay como diferentes formas de hacerla. De hacer las correcciones. Por ejemplo, repitiendo lo que escuchó, haciendo alguna seña, o reformulando la idea que dio el muchacho... ¿cómo, cómo es lo más común?

56 P: si es una palabra que nunca hemos visto...

57 E: ajá

58 P:... la pronuncio yo, la escribo en el pizarrón y les digo esto significa esto y la pronunciación es esta. Generalmente, sí vemos un poquito de... los signos fonéticos y la transcripción en el pizarrón... (En este momento interrumpió una alumna pidiendo si podía pasar a dejar un libro de un compañero para su revisión por parte del profesor, el profesor la dejó pasar y la entrevista continuó casi de inmediato)

Alumna: ¿disculpe puedo pasar?

59 P: ¿cómo para?

Alumna: a entregar un libro

60 P: a ver pues...

61 E: mmj

62 P:...este, pero... (La alumna empieza a hablar con el profesor para decirle de quien es el libro), él responde: 'ok, gracias', y continúa con su respuesta... Y si es una palabra que ya conocemos, que ya deberían de pronunciar entonces lo escribo en el pizarrón y le pido a alguien o le pido al grupo en general: ¿cómo pronunciamos esta palabra?

63 E: que ellos digan.

64 P: que ellos digan cómo la pronunciamos

65 E: cómo se pronuncia, ok. Muy bien. (Aquí estoy muy desconcertada porque la alumna sigue ahí en el salón y me cuesta trabajo concentrarme), ¿sería un poco como emh?, en este caso hacer uso del, del pizarrón, por ejemplo, ya sea anotando la palabra y/o preguntando al grupo cómo se pronuncia para que la digan. Sí dependiendo de si ya vieron esa palabra o no la han visto.

66 P: exactamente.

67 E: ok. Muy bien. Bueno ya me comentó como la hace, eh, posteriormente ¿no?, en este caso después de que termina lo que está haciendo el alumno. Y ¿ha observado cómo responden sus alumnos a esa corrección? Es decir, si les funciona o no, si hay alguna... ¿les ayuda a no cometer el error después?

68 P: eh, sí. Y estoy un poquito desconcertado porque casi siempre funciona. Pero hay palabras que, no sé porqué, lo llego a hacer tres o cuatro veces y no, y lo siguen pronunciando igual. Probablemente te ha pasado lo mismo...

69 E: sí.

70 P: ...por ejemplo con la palabra "since", que muchas veces dicen "sains"

71 E: "sains" (me río)

72 P: y es "since", "sains" y tres o cuatro veces y todavía no se logran quitar esa pronunciación. No sé porqué, no sé a qué se debe.

73 E: ajá.

74 P: algunas palabras rápido las captan y algunas tardan más.

75 E: les cuesta más trabajo.

76 P: mmj

77 E: ok. Y cuando por el contrario, hablando no sólo de errores sino cuando han hecho una muy buena respuesta o han...

(La alumna, que sigue ahí porque le estaba poniendo nombre al libro, vuelve a interrumpir para darle el libro al profesor)

78 E: ... usted nota un avance en el desempeño de los alumnos, ¿suele hacer algo para reconocerlo tal vez? O no

79 P: aah... ¡ay qué buena pregunta! Pues es que generalmente cuando entran, ya hay algunos que tienen un poquito más de nivel y... destacan, incluso los mismos alumnos les dicen, es que tú ya sabes inglés. Entonces esos que ya saben inglés, eh, tienden a querer participar más y cada vez que tú les dices, a ver quién quiere leer o quién quiere hacer un 'role play' o quien quiere participar oralmente, siempre ellos son los primeros en levantar la mano.

80 E: sí

81 P: entonces eh, ya no necesitan que los incentiven, porque incentivados ya están. Es más bien a los que tienes que incentivar es, a los que casi no participan, a los que tienen pena, los que piensan que no saben o que no pueden. A ellos.

82 E: a ellos son a los que...

(La alumna vuelve a interrumpir para anunciar que ya se va y que disculpe por las molestias)

83 P: hasta luego (contestando a la alumna).

84 E: ok, de acuerdo. Entonces, eh, en ese sentido pareciera que a los que, al menos en su caso, se enfoca un poco más ¿no? De este trabajo de corrección, pues pudiera ser a los que tienen un poco más de dificultad, son más tímidos, o les cuesta más trabajo...

85 P: sí

86 E: ... más que a los que ya tienen un nivel de dominio de la lengua mayor.

87 P: exactamente. Entonces cuando tienes a un alumno que es muy retraído, que no le gusta leer o que es muy nervioso o tiene miedo...

88 E: sí

89 P:... por alguna razón no participa mucho oralmente, y cuando participa lo hace bien, sí, generalmente le digo: ¿ve como si puede?, ¿ve como sí es posible?, ¿ve como nadie se ríe de usted? Sí, sí tiendo a motivarlos.

90 E: de esa manera

91 P: de esa manera.

92 E: ok. ¿Alguna de las cuatro habilidades que usted considere pone más atención que otras para corregir? ¿O todas igual? Bueno ahorita por ejemplo hablamos de producción oral, sí de speaking, pero ¿de las otras?

93 P: mmmh, pues yo creo tal vez que inconscientemente le doy, o le damos como que el peso a speaking ¿no?

94 E: el peso a speaking.

95 P: a hacer role play, a pronunciar, a leer, sí en voz alta.

96 E: en voz alta, lectura en voz alta. Bueno, a final de cuentas enseñamos lengua, ¿qué sería una lengua para usted?

97 P: wow! Je, je.

98 E: lo primero que le viene a la mente cuando piensa en una lengua...

99 P: lo primero que me viene a la mente al pensar en una lengua es una cultura, una forma de vivir, una forma de entender al mundo. Es un concepto de la vida, una filosofía, es muchísimas cosas.

100 E: muchas cosas, cultura. Y ¿enseñar una lengua sería enseñar todo eso?

101 P: sería dar algunos elementos, tal vez los elementos más importantes para entender esa cultura.

102 E: ok.

103 P: sí porque no, no acabarías. O sea el slang, y los phrasal verbs, todo esto es, y, y claro los alumnos preguntan y porqué el adjetivo va antes, porqué no se pluraliza, ¿por qué? Pues porque así es como ellos lo conciben ¿no? Es su manera de entenderlo.

104 E: ok. En la clase que nosotros tenemos de inglés como lengua extranjera, pues un tema es el de la retroalimentación que el alumno puede obtener por parte del profesor o por parte de otros compañeros, ¿ha escuchado algo sobre retroalimentación? Como tal en enseñanza de lenguas.

105 P: sí claro

106 E: sí

107 P: eh, de muchas formas. No sé, una de las más comunes es después de hacer un examen, analizarlo y verlo en el pizarrón todos juntos, y, y ver qué estuvo mal y porqué estuvo mal y como lo podemos mejorar.

108 E: ok. Entonces ¿considera que puede haber una relación entre corrección y retroalimentación? Dando este ejemplo ¿no? Del examen.

109 P: claro, claro. Sí, sí, sí. No solamente eh, de lo corriges por ejemplo, como cuando estamos haciendo un ejercicio sino que también le, le explicas porqué, porqué está mal y como lo puede, lo puede hacer mejor ¿no?

110 E: explicar, como dar razones. No, es, ¿es algo más que corregir, sería?

111 P: sí. Bueno eso entiendo. Que cuando corriges le dices por ejemplo: no se dice, ¿qué será?, Ah, mmh, 'a accountant', es 'an accountant'. Y cuando le das

retroalimentación le dices bueno, es que fíjate que los que empiezan con vocal no llevan el artículo “a”, sino “an” para que se pueda hacer la diferencia y, y, haber estos otros también están en esa misma situación. Yo creo que eso sería.

112 E: ok. Como ese ejemplo que da sería retroalimentar...

113 P: eso entiendo yo. A lo mejor estoy equivocado, pero eso entendería yo por retroalimentar.

114 E: muy bien. Y ¿alguna relación entre retroalimentación y aprendizaje?, ¿cómo se le imagina que sería ésta?

115 P: mmh, pues, yo creo que...definitivamente cuando solamente leemos o cuando solamente ponemos atención, no se queda todo claro ¿no?, es, te ha pasado que tu explicas y tienes todo en el pizarrón y les preguntas ¿dudas? ¡No, no! Todo está claro. Muy bien, ahora ahí les van las copias, ustedes van a practicar, y empiezan a levantar la mano: ‘maestro es que por qué aquí, es que esto no entiendo, es que...’; las dudas empiezan a salir cuando ellos van a producir, cuando ellos van a trabajar ya, a usar esos elementos que les estás dando.

116 E: ajá

117 P: entonces mientras está en el pizarrón no hay dudas, cuando ya, cuando ya lo tienen entonces surgen todas esas dudas, tú los, no sé, como lo vuelves a explicar, das retroalimentación; a lo mejor terminan el ejercicio, explicas qué estuvo bien, qué estuvo mal; porqué estuvo bien o porqué estuvo mal. Y entonces eso ya se les queda más grabado, se les queda más en fin ¡aah!, ok, este error ya lo cometí, entonces ahora en el examen, eso ya no es un problema, ya, ya lo entendí.

118 E: sí, mmj. Ok. ¿Le gusta corregir a sus alumnos?

119 P: mmh, ¡qué buena pregunta!

120 E: ¿corregir y/o retroalimentarlos?

121 P: me gusta... (Interrumpo)

122 E: ¿o cómo se siente cuando llega el momento de la práctica en que lo hace?

123 P: mmh, trato de corregirlos lo menos posible. Y eso no es como dejarlos en el error. Prefiero o que ellos vean su error o que sus compañeros les digan en qué está mal y si nadie por ejemplo, no sé, con este problema de otra vez de “since” y “sains”; si les pregunto ¿a ver cómo se pronuncia esto? y todo el salón me dice “sains”, pues entonces no hay de otra o sea tengo que volverles a decir: no se pronuncia así, se pronuncia de esta manera.

124 E: sí

125 P: Pero preferiría que alguien lo corrigiera, alguno de sus alumnos antes que corregirlo yo. Y pues obviamente creo que, no sé, pero yo supongo que para todos los que somos maestros la parte que menos nos agrada de nuestro trabajo, que es muy bonito, pero la parte que menos nos gusta, es calificar exámenes. Entonces...

126 E: ¿escritos?

127 P: escritos y orales y de todos. Porque llevan muchísimo tiempo ¿no?

128 E: sí

129 P: entonces pues realmente estar corrigiendo y estar incluso calificando, evaluando es difícil.

130 E: es difícil

131 P: yo creo que... pues no, no me gusta. No me gusta mucho corregirlos. Prefiero que se corrijan ellos mismos o que los corrijan sus compañeros.

132 E: ¿les deja algunos escritos en inglés para que usted les revise?

133 P: sí, aunque generalmente no se quedan de tarea. Porque pues no sé si será mi experiencia personal, pero... si les dejo de tarea que escriban algo, van a ser el 10% los que van a hacer la tarea. Entonces generalmente tomamos unos minutos, dedicamos 20, 25 minutos y les digo ahora van a usar esta estructura para hablarme, no sé, de lo que hicieron la semana pasada; o de sus planes cuando terminen la escuela o, no sé.

134 E: mmj, mmj.

135 P: entonces, sí, hacemos writings.

136 E: y si el writing lo hacen aquí en clase, ¿les suele poner alguna nota, alguna cosa?, ¿en el escrito, en el documento que le entregan?

137 P: ¡ah! Para digamos, ¿para corregir el writing?

138 E: mmj.

139 P: ¿señalar los errores?

140 E: Por ejemplo, sí.

141 P: mmh, sí, eeh, generalmente cuando me lo entregan lo leemos rápidamente. Tú sabes que después de tantos años de dar clase; casi, casi, como que te botan así los, los errores así... como si tuvieran las intermitentes ¿no? Diciendo aquí estoy. Entonces le señalas mira: esto, acuérdate, no sé, que es tercera persona, aquí, no sé, falta el verbo 'to be', etcétera, etcétera. Entonces tal vez lo subrayamos o lo encerramos en un círculo y le explicas directamente porqué estuvo mal.

142 E: de manera oral la explicación

143 P: de manera oral.

144 E: ok muy bien. Si pudiéramos pensar qué abarcaría la retroalimentación en la clase de inglés del CCH, ¿qué sería?

145 P: o sea qué cosas

146 E: los profesores ¿qué tendríamos que hacer o qué podríamos pensar como retroalimentación para nuestra clase de inglés?

147 P: ¿qué tendríamos que hacer para retroalimentar? Para retroalimentación ¿así en general?

148 E: en nuestra clase. Pensando en el CCH en nuestra clase de inglés como profesores.

149 P: es que se me ocurren varias cosas maestra.

150 E: sí

151 P: por ejemplo, yo acabo de terminar el diplomado en docencia universitaria y uno de los ejercicios fue, este, ¿qué tan buen maestro eres? Entonces... eso es más bien retroalimentación para mí, no para los alumnos. Pero también es retroalimentación en el CCH en la clase de inglés. ¿No?, ¿estás de acuerdo?

152 E: sí porque les sirve de manera, o sea, de manera directa para el profesor, pero repercute en los alumnos.

153 P: en los alumnos.

154 E: sí claro.

155 P: entonces también fue un ejercicio de decirles escríbanme en una hojita las características que ustedes piensan que tiene un buen profesor de inglés.

156 E: ok

157 P: y entonces me anotaron ¿no? Y me dijeron, bueno, qué características piensan que tiene o bueno, qué características tiene un buen alumno; y entonces todo esto lo usamos como para retroalimentar precisamente y ver, pues qué características tengo que ellos consideran que son apropiadas para un maestro de inglés. Y no solamente a los alumnos sino a tus compañeros maestros y también a las autoridades. Que también hubo que tomarlo con pincitas porque de repente encontraba que los alumnos decían: que un buen maestro de inglés, deja salir temprano a sus alumnos, que un buen maestro de inglés no deja tarea, que el maestro de inglés...

158 E: bueno, eso ya era para su conveniencia (me río)

159 P: exactamente. O sea no te lo puedes tomar tal cual.

160 E: claro.

161 P: bueno, sí pues... (Interrumpo)

162 E: pero ¿algunas cosas que recuerde que sobresalieran del perfil adecuado, pertinente del profesor de inglés para ellos?

163 P: ¡ah sí claro!, este, es puntual, no tiene favoritos, utiliza... no utiliza más bien, solamente los exámenes para evaluar, sino que evalúa otras cosas, este...

164 E: ¿salía la corrección ahí? O decían ¿me corrige?, ¿me ayuda a ver mis errores o algo así? O nada que ver...

165 P: la corrección...mmmh pues tal vez no la corrección tal cual.

166 E: no en esa palabra

167 P: pero sí decían por ejemplo: este, 'vuelve a explicar si es que es necesario', o... no sé, 'explica las veces que sea necesario', no sé, cosas así que están relacionadas ¿no? No directamente como corrección.

168 E: no directamente, pero que se pudieran vincular de alguna manera.

169 P: sí, eh, sí, sí, sí.

170 E: con las prácticas cotidianas que tenemos con ellos.

171 P: exactamente.

172 E: como esto de volver a explicar, que es lo que escucho que ya ha comentado ahora ¿no?

173 P: sí, 'volver a explicar', este, 'no se enoja cuando le preguntan'

174 E: ajá

175 P: eh... ¿qué otra cosa? Déjeme ver, mmh...pues es paciente que estaría relacionada. Es paciente.

176 E: sí, (me río) ajá, ajá.

177 P: mmh,

178 E: claro

179 P: no sé, son las que recuerdo, tendría que revisar.

180 E: mmh, ¿no sé si hay alguna otra cosa que ahora que platicamos de estos asuntos le venga a la mente?

181 P: mmh... pues no sé si esté muy relacionado, fíjate que... tengo un tiempo que estoy tratando como de, de, ver, como motivarlos, sobre todo te platicaba que en UVM tenía alumnos muy difíciles de controlar.

182 E: sí

183 P: entonces ¿cómo disciplinarlos?, ¿cómo hacerlos que se enamoren de tu materia finalmente?, porque pues a veces no llegan, muchas veces no llegan. Tú sabes que uno de los problemas de CCH es el nivel de deserción, que es muy alto. Me acabo de enterar que está por ahí del 70, 80%, es exageradamente alto.

184 E: ajá

185 P: entonces ¿cómo evitar eso, no? Y pues he estado pensando, he estado investigando, así como que, qué podemos hacer y le, incluso les preguntaba a ellos, ¿qué podemos?, ¿qué se puede hacer?, ¿qué necesitan ustedes para, para, aprobar inglés? Para ponerse las pilas. Este...pero, pues creo que la mayoría como que está perdido porque no sabe exactamente, qué es, qué es, lo que quieren. Sin embargo por

ahí leí, no sé qué tan serio sea el estudio, no sé qué tan cierto sea, pero lo pienso poner a prueba...

186 E: sí

187 P:... este, que generalmente los maestros tendemos a decirles: muchachos son unos, ustedes son unos flojos, son unos impuntuales, nunca me hacen la tarea, no me cumplen, no me ponen atención, nada más están platicando... eh, creo que tiene algo que ver con programación neurolingüística, entonces si en vez de decirles eso tú les dices: muchachos están en una de las mejores universidades del mundo y ustedes están aquí porque se han ganado el lugar, porque hay mucha gente que quisiera estar aquí y que no pudo porque no dio el nivel que tenía que dar; ustedes son los mejores estudiantes y tienen al mejor maestro y vamos a hacer cosas bien grandes con esto y sí pueden. Entonces en vez de estarlos regañando y diciendo cosas negativas como que... decirles las cosas positivas. Entre lo que leía decía que para decirle a una persona y convencerla de algo positivo acerca de sí misma, hay que decírselo entre 17 y 20 veces. Para decirle a una persona, para convencerla de algo negativo de sí misma, con que se lo digas una vez. Entonces...

188 E: sí.

189 P: ... tienes como que, más bien, de resaltar lo bueno, resaltarles y convencerlos de que son buenos y de que pueden, en vez de bajarles la autoestima, es vez de decirles son unos flojos, son unos burros, son unos impuntuales ¿no?. Entonces, cambiar eso. Y pues lo pienso poner a prueba.

190 E: a prueba, muy bien. Suerte con ello porque, sí es cierto. Somos en general, tendientes a enfatizar los errores más que los aciertos y que, que efectivamente los errores sean los que primero los que hagamos grandes ¿no? O lo que hace falta mejorar y lo positivo, lo bueno, los logros, los minimicemos. Entonces, pues sí, y sobre todo no sé si ¿sobre todo da clase en la tarde?

191 P: no también en la mañana

192 E: también en la mañana, pero seguramente puede notar también las diferencias ¿no?

193 P: claro

194 E: que definitivamente las hay. En todos los planteles del Colegio es un poco la misma historia... los de la mañana entran, vienen; también de pronto hay algunos que les cuesta como trabajo ¿no? esa motivación interna, pero en la tarde es más...

195 P: más marcado

196 E: ... más aún

197 P: sí

198 E: ¿no?, el problema.

199 P: así es.

200 E: entonces, este, pues yo creo que es interesante y sobre todo que de ellos nazca ¿no?, fomentar en ellos esa pasión por aprender, esas ganas y que salga o que ellos la sientan porque pues a veces también, les diremos muchas veces y tal vez no funcione ¿no? pero el ejemplo yo creo que ayuda mucho. Y yo veo que sus alumnos estaban aquí, ¿no?, esperándolo y no quieren irse (risas). Pues eso yo creo que habla mucho de que están a gusto en su clase.

201 P: sí ¿no? de que es raro de que tú les digas, este, se pueden ir si gustan...

202 E: y aquí están.

203 P: ... y no se van. Y que se quedan.

204 E: sí, exacto.

205 P: eso, no sé, pues te hace sentir bien.

206 E: claro que sí. Pues muchísimas gracias por la entrevista.

207 P: no, de qué.

208 E: estas son las preguntas básicamente.

209 P: mucha suerte con tu trabajo.

210 E: gracias.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 3

Profesora del CCH Sur turno matutino.

La entrevista empieza un poco directamente pues ha empezado un poco después de la hora prevista, ya que la profesora estaba ocupada con unas alumnas. Como conozco un poco a la profesora, nos saludamos y empezamos.

P: profesora/E: entrevistadora

1. E: pues son unas preguntas sencillas, breves, pero que pues intenten más o menos reflejar lo que tú piensas sobre este asunto.
2. P: ok
3. E: entonces primero me gustaría preguntarte un poco con respecto a tu historia con el inglés ¿cómo te interesaste por el inglés?
4. P: ¡ah! Bien, mira, emh, yo estaba en la prepa cuando mi papá me dijo 'oye hija porqué no vas a estudiar inglés'. Y cuando fui a la escuela, que era en ese entonces Quick Learning y me hicieron una entrevista y me mandaron luego, luego al nivel 2 y no al 1 y a mí me sorprendió mucho porque dije bueno, pues si yo vengo apenas a pedir informes, ¿cómo es que me mandan a un nivel 2?
5. E: mmj.
6. P: entonces cuando ya estaba en la clase y vi que todo era en inglés, yo iba a bajar inmediatamente después, en el receso, a pedir que me pasaran al 1 porque yo no entendía nada, pero después de receso, empecé a ver que podía empezar a captar algunas cosas; entonces sí me dio mucho gusto que sí me hubieran ubicado en donde yo debería estar. Y empezar a hacer esfuerzo. Entonces empecé en esa escuela y me empezó a gustar mucho el inglés, se me empezó como a facilitar, me di cuenta que se me facilitaba y entonces, en la prepa tuve una muy buena maestra, o sea, como que eso también ayudó, y este, y como yo no sabía bien qué carrera estudiar, la maestra me dijo que había en la UNAM una carrera que se llamaba Letras Inglesas, que era estudiar el inglés a nivel licenciatura. Entonces como que de alguna manera se fueron dando las situaciones para que yo llegara a este, a este lugar ¿no? a ser profesora de inglés.
7. E: de acuerdo. ¿Cuánto hace que laboras aquí en el CCH?
8. P: tengo ya catorce años cumplidos y en agosto cumplo quince ya.
9. E: ¡wow! Muy bien. Y estos casi quince años ¿cómo te ha parecido la experiencia de trabajar aquí?
10. P: mira, emh, sinceramente como empezamos con comprensión de lectura, porque en el 96 aún se impartía esa orientación, o bueno, estábamos enfocados a esa habilidad...
11. E: mmj
12. P: ... este, me gustó mucho dar comprensión de lectura por lo que implica la docencia, el trabajar con los alumnos y trabajar estas, estrategias de lectura, de vocabulario, en lo que nos marcaba el programa ¿no?, pero también puedo decir que por otro lado, emh, como que a los profesores de lengua nos

limitaron un poco en no poder desarrollar de manera personal y con los estudiantes, las otras habilidades.

13. E: ajá.

14. P: entonces ahora que hay un cambio en la orientación y que vamos a cuatro habilidades, yo me siento más contenta.

15. E: más a gusto

16. P: sí, porque creo que lo aprendido en la facultad y, digo, lo que aprendes por experiencia personal, lo pones más en práctica al tener una clase de cuatro habilidades porque la veo más completa.

17. E: más completa

18. P: sí, sí.

19. E: y, lo puedes hacer así con los alumnos, sentir que das una clase más completa.

20. P: sí, sí porque, este, puedes abarcar en el tiempo de las dos horas, puedes abarcar con ellos vocabulario, pronunciación, bueno como repitan el vocabulario; este y, después puedes ya irte a listening, y ahí ejercitas el vocabulario que acaban de escuchar, o también la gramática ver cómo están estructurados los enunciados, entonces empiezan a escribirlo, cuando tú ya les asignas el ejercicio de escritura, ese vocabulario y esa gramática, la empiezan a poner en práctica.

21. E: mmj.

22. P: ¿no? y ya después, este, ahora por sí mismos, solitos intenten reproducirme eso que ustedes escribieron, díganmelo pero con sus palabras, o haces una pregunta y alguien se empieza a animar ya, ya están poniendo en práctica eso que estás viendo en la clase. O sea, es una clase muy... que va siendo...mmh muy completa, muy integral.

23. E: integral. En el caso de los errores de tus alumnos en producción oral, tú has observado que en estos niveles, que son los básicos de aprendizaje, los cometen.

24. P: claro

25. E: ¿de qué tipo son los errores que tus alumnos suelen cometer más?

26. P: mira, para empezar les cuesta un poquito de trabajo animarse a hablar. Este, cuando tienen que leer una respuesta la dicen, cuando se trata de escribir, yo los he visto muy dispuestos, aunque cometan errores, pero escriben. Pero al momento de la producción oral ahí es donde todos así como que...mmh, lo piensan ¿no?

27. E: mmj.

28. P: yo los animo porque les digo que ahorita no estoy yo pidiéndoles un nivel perfecto, ni una pronunciación correcta, ni nada. Lo que quiero es que empiecen a soltarse y a decir algo por sí mismos.
29. E. ok
30. P: los errores que yo más identifico, que son los más frecuentes podríamos decir que son la pronunciación y que a veces no estructuran correctamente la respuesta.
31. E: ¿como de orden de palabras, o...?
32. P: por ejemplo, no, por ejemplo, lo que les falla mucho es que me dicen, eh, un singular con una terminación en plural. O al revés, que me dicen, este, que tienen que decirme un plural pero no pronuncian la "ese", o este, les falta mucho el artículo "a" o "an". "A teacher", "a car", "a chair", ah, algo, siempre hay algo incompleto en la respuesta, ¿no? Y lo que pasa ahí, es les digo: 'a ver, algo pasó'. Y los mismos de: ¡'ah le faltó esto, le faltó esto maestra'! Entonces, ellos están escuchando ¿no? creo que eso es lo que a veces hace un poco de falta. Y lo que ellos piden mucho es vocabulario.
33. E: vocabulario.
34. P: para poder empezar a hablar. Maestra: '¿cómo se dice esto?', '¿cómo se dice esto?'
35. E: mmj. Entonces cuando eso pasa que ellos se equivocan, lo que haces es como que el grupo lo ubique, lo identifique... ¿preguntarles a los demás?
36. P: sí, sí. Primero escuchamos, y si no fue claro o si el grupo no puso atención porque estaban distraídos algunos, 'a ver silencio, escuchemos'.
37. E: ajá
38. P: entonces ya empiezan los alumnos a hablar ¿no? y cuando hay algún error entonces les digo a ver: 'algo pasó', 'escuchen' y le pido otra vez que repita hasta que ellos mismos lo identifiquen y ya dicen: '¡ah! Le faltó esto' y el alumno vuelve a rectificar y lo vuelve a repetir. Entonces ya, hasta que salga mejor.
39. E: ok. ¿Cómo te ha funcionado?, ¿les sirve a los alumnos ese tipo de intervención tuya?
40. P: sí. Porque, este, sienten que no es un a ver: 'te escuchamos y ya, que bueno que lo dijo y ya el que sigue'. No, a ver, espérense tantito ¿no? o lo que una vez me funcionó muy, muy bien fue que tenían que repetir, darme la respuestas por escrito, leer las respuestas y yo les dije a ver repítame tu respuesta, sin ver el libro. Entonces de repente me dicen: 'quería checar', no, no, no (enfatisa), si tú me entiendes la pregunta, eh, por ejemplo, "how often do you brush your teeth?" "I brush my teeth three times a day"; entonces me estás entendiendo que te pregunto cuantas veces te cepillas, entonces quiero que hagas el movimiento de cepillarte los dientes, con la mano. Y empezaban: "I..."iban hilando; entonces les dije: 'otra vez' y ya me decían: "I brush..." y se iban soltando un poquito más, un poquito más. Entonces yo les hice ver al grupo a

ver muchachos: es fácil, leo la pregunta y leo la respuesta, pero no, no debemos quedarnos ahí. Si yo me, si me están haciendo una pregunta y le entiendo debo ser capaz entonces de poderla contestar que me voy imaginando que yo me cepillo los dientes en la mañana, en la tarde y en la noche.

41. E: ajá

42. P: sí, entonces 'visualícenlo', aunque me lo digan despacito, pero díganmelo sin leer.

43. E: claro

44. P: entonces ya me lo iban diciendo con más fluidez. Me tardé mucho tiempo en ese ejercicio. Me llevé unos 40 minutos y eran como diez enunciados... pero, cuando todos lo hacían, bueno, cuando alguien lo hacía, todos le aplaudíamos. Decía ya: 'ay, me salió ¿no?' (Risas) entonces les dije: ¿si están notando que lo están diciendo con más seguridad? y que no es nada más un repito, repito, repito, o que leo lo escrito.

45. E: claro

46. P: entonces les agradó mucho que en algunas clases nos detengamos un poquito...

47. E: un poco.

48. P: ... más, para verlo con más profundidad, más detalle.

49. E: sí porque no es igual leer que tú...

50. P: que yo lo reproduzco

51. E: que tú lo, lo...

52. P: con errores o no pero...

53. E: ... a que tú de manera espontánea lo vayas haciendo, lo vayas hablando.

54. P: exacto, así, es, así es.

55. E: ok. ¿Qué es lengua para ti?, ¿qué significa o qué representa la palabra lengua cuando la escuchas?

56. P: lengua es la forma que utilizan las personas de un grupo para comunicarse entre sí y después poderse comunicar con otros. Todo lo que constituye, su vocabulario, la forma en la que estructuran esa comunicación, la forma en la que suena, emh, todo lo que abarque el proceso de comunicación, los gestos, las señales, este, la sonrisa, o todo, todo lo que esté involucrado en un proceso de comunicación para mí es lengua.

57. E: lengua. ¿Y entonces enseñanza de una lengua?

58. P: es intentar, eh, mmh, desarrollar o... sí, intentar desarrollar en una persona, en este caso un estudiante, bases para que él después logre comunicarse, utilizar esa lengua, este, con una persona que la habla.

59. E: ok, muy bien. En nuestras clases de inglés, en la enseñanza que tenemos hay un aspecto que es el de la retroalimentación que el estudiante puede obtener de su profesor o de los demás compañeros, como explicabas, ¿has escuchado sobre esto, retroalimentación?, ¿O a qué te remite este término?
60. P: mira, yo entiendo retroalimentación como un: 'voy a, a probarme', 'voy a saber qué tanto sé' a través de 'reviso o de repaso lo que ya estoy aprendiendo o lo que yo he tratado de ir adquiriendo'.
61. E: ajá. Revisión, repaso.
62. P: repaso, ajá, sí. Y la retroalimentación puede ser entre ellos o con el profesor.
63. E: sí.
64. P: sin embargo, creo que en la cuestión de lengua, una retroalimentación sería mucho más eficaz o mucho más eficiente, si fuera con alumnos de la lengua que estoy estudiando
65. E: meta
66. P: ajá y que ellos me confirmaran, eso que yo ya sé, que me reforzaran o que me hicieran notar mis, mis deficiencias aún. O sea, yo creo que el alumno de lenguas, sí debería tener una retroalimentación no solo con el maestro o entre pares, sino con alguien más.
67. E: ¿te refieres a un nativo hablante?
68. P: sí. Por ejemplo que lográramos un contacto con alumnos de otra escuela y que se escribieran. Algo cortito o sea, algo bien breve, algo, así como el tema que estoy viendo, pero te lo escribo a ti para que tú me digas como me lees...
69. E: ya
70. P:... como me entiendes ¿no?
71. E: ok
72. P: y me digas mira: aquí cámbiale esto, aquí te faltó esto, le puedes agregar, o sea, creo que eso sería mucho más productivo y más interesante.
73. E: ok. Y ¿hay alguna relación para ti entre corrección y retroalimentación?
74. P: sí, yo creo que están de la mano. Porque al estar retroalimentando estás corrigiendo, revisando y este, y estás rectificando y estás reforzando y estás revisando. Sí, sí yo creo que están de la mano.
75. E: ¿y retroalimentación y aprendizaje?, ¿qué vínculo podría haber? O ¿hay vínculo?
76. P: yo creo que primero aprendes.
77. E: ¿primero aprendes? Ajá

78. P: y ya después, eh, en una situación empiezas a, este, a decir lo que sabes, lo que has aprendido y de los otros recibes información y esa retroalimentación y entonces, estás confirmando tu aprendizaje, lo estás reforzando. Yo así lo, lo visualizo.
79. E: o sea, tienes como un tema que ya lo aprendiste y posterior a ello ¿podría venir una retroalimentación?
80. P: sí, sí, sí. Yo lo veo primero, así el proceso; primero, este, aprendemos algo y después nos retroalimentamos. Tú me dices algo, yo te digo algo y nos estamos las dos aquí reforzando o complementando o corrigiendo.
81. E: ok. En un ejemplo ¿no? concreto que dabas de tu clase, ¿cómo podrías pensar un ejemplo de retroalimentación en tu clase de inglés aquí?
82. P: una retroalimentación... se me ocurre que los alumnos hagan una presentación y los veamos en la clase, que se video graben y que entonces aquí en el salón todos los veamos.
83. E: ajá.
84. P: por ejemplo: hola, yo soy, me llamo, tengo tantos años, no sé cuánto. 'A ver muchachos escuchemos', '¿qué nos dijo?', '¿qué opinan de la fluidez con la que habló?', '¿qué opinan de su seguridad al hablar?' Y de seguro van a empezar a salir comentarios sobre la pronunciación, la claridad, la fluidez y a la mejor salen los errores gramaticales, de le faltó "a" ó "an", es que no pronunció correcto, es que le faltó esto, le faltó lo otro. Entonces yo lo haría eso con la finalidad de vamos a hacer una retroalimentación y decirle a su compañero ¿qué opinamos?, a marcarles sus aciertos, también a dimensionarle las cosas que puede mejorar.
85. E: lo que puede mejorar.
86. E: ¿por qué? Porque para eso estamos aquí ¿no? para ir aprendiendo una lengua y a tratar de manejarla siempre de una manera mejor y a poner en práctica todo eso que vamos añadiendo en clase. Y al principio son diálogos muy cortitos, son temas básicos, pero conforme vas avanzando en el semestre y van aprendiendo ¿cómo se pregunta la hora?, puedes hablar de tu familia, puedes describirlos, puedes hablar de tu casa, no sé, de otras cosas que están siempre en torno a ti, entonces ya dices más cosas de ti, en otro idioma ¿no? y yo creo que es muy útil cuando los otros, los pares te escuchan, porque si lo hacemos entre todos, aquí todos, no hay nada de que yo lo hago mejor o peor, o sea, aquí todos estamos aprendiendo y todos me pueden dar una opinión, siempre con mucho respeto y siempre con la finalidad de que mejoremos.
87. E: claro, claro.
88. P: se me ocurre que podríamos hacer eso.
89. E: ¿algo así?
90. P: sí. Este, otra que me funcionó mucho fue hacer calles en el salón y pedirles en una caja de zapatos, que la farmacia, que no sé, que no sé cuanto

91. E: ¿hacer calles?
92. P: calles y este, y lo que yo hacía era: denme ustedes una dirección, díganme las direcciones para llegar a donde está él (señala con la mano un punto específico del salón) entonces yo iba caminando entre las calles y demás, y ya que yo lo había hecho, después ellos ya venían. Pero entre ellos lo decían.
93. E: ¡ah! Ok.
94. P: y entonces ya ellos se iban fijando y le decían: ¡no!, ¡no!, ¡no! es que no fue así, era para acá, era asado, y hasta como que entre ellos se ayudaban ¿no? entonces aunque ellos no sepan que es retroalimentación, es: 'yo te ayudo' y tú me estás a mí ayudando porque estás marcando errores que yo no cometería, pero a la vez yo te ayudo a que tú corrijas los tuyos.
95. E: ok. Ajá. Ajá
96. P: entonces como que eso también me funcionó. Emh, otra cosa que se me ocurre, es darles un párrafo, así un tema, escribir un párrafo, a ver corrijan entre ustedes sin decir de quien es el nombre, no sé sin nombre.
97. E: ok
98. P: tú corrige éste. Éste tiene errores, este tiene, este tiene. A ver márkuenme uno o dos errores, los que ustedes puedan distinguir.
99. E: ¿y eso le serviría al otro?, de quien es el trabajo...
100. P: sí
101. E: ...para que, aunque no sepa quién...
102. P: ahí me están diciendo qué debo mejorar ¿no?
103. E: entonces la retroalimentación podría ser vinculada con las cosas que se pueden mejorar.
104. P: siempre
105. E: con el estado como de las cosas presente y verlo un poco hacia adelante, hacia el futuro, ¿hacia mejorar?
106. P: sí, sí, sí, sí por supuesto.
107. E: muy bien, pues parece que tienes muchas ideas
108. (Risas de ella)
109. P: y a mí me llama la atención tu salón, ¿te lo dije no? (miro las paredes llenas de trabajos coloridos con información en inglés)
110. E: pero ¿qué crees? Déjame confesarte, son trabajos de alumnos de otros grupos.
111. E: ¡ah!

112. P: no son personales, son de otros alumnos.
113. E: bueno, pero por algo los has decidido dejar aquí.
114. P: ¡ah, sí!
115. E: ¿Cuál es la finalidad?
116. P: mira, principalmente es el respeto a los trabajos de otros alumnos, pero porque los alumnos cuando entran también empiezan a leer y digo bueno, esto ya es más un salón de cuatro habilidades porque tiene información en inglés.
117. E: claro
118. P: yo personalmente he querido, aquí arriba pegar una, este, hacer con letras muy bonitas y coloridas el alfabeto, porque el spelling siempre es algo que, que les gusta practicar.
119. E: ¿con su pronunciación?
120. P: la, la, el alfabeto y abajo su pronunciación.
121. E: ajá
122. P: sí, sí. Porque les gusta... bueno, no sé si les guste, pero me ha resultado bueno que de repente me dicen: maestra ¿cómo se escribe? tal palabra, ¿cómo digo tal cosa?, ¿cómo se escribe? Y se los deletreo en inglés.
123. E: ah
124. P: y ya empiezan a escribir: 'a ver otra vez ¿cómo dijo?, ¡cállate, que no oigo!, qué no sé qué', ¿no? O ellos de repente: 'a ver deletreámelo' y ya volteo al pizarrón y lo escribo entonces ahí ellos: ¡no! que no era "ei" que es "a" o "i", porque las vocales les cuestan trabajo.
125. E: claro
126. P: entonces yo creo que es algo que debe estar ahí siempre
127. E: ¡ah! Te sería útil tener...
128. P: a mí me agradaría mucho tenerlo arriba.
129. E: te sería útil tenerlo arriba, por ejemplo si tienes un dictado...
130. P: como consulta, sí.
131. E: ... un spelling como ejercicio ahí ya podrían ellos corroborar si lo que escuchan está bien. Mmh pues qué buena idea. Muy bien ¿algo más que desees agregar sobre este tema o que te llama a ti la atención o te haga pensar en este momento?

132. P: (suspira)
133. E: sobre producción oral, ¿corrección, retroalimentación?
134. P: este... mmmh, yo creo que hay muy buenas ideas entre los profesores y yo creo que eso es algo que tendríamos que compartir más en nuestros cursos. Este... yo estoy muy, muy ansiosa de que al maestro de inglés no solamente se le den mejores salones, sino que se le dé una formación en lengua más sólida.
135. E: ¿en dominio de la lengua?, ¿en metodología?
136. P: mmh, yo creo que más en el, en el uso; en el uso que, que, que el maestro debe tener, el manejo de la lengua ¿no?
137. E: ¿de la lengua hablada te refieres?
138. P: sí, sí. Y de, de, de usar la lengua. Porque mira, si yo tengo dudas de una palabra, voy a un diccionario, o voy a una gramática y ya salí de mi duda ¿no?
139. E: sí
140. P: si yo quiero mejorar en mi lectura, pues me pongo a leer una novela en inglés. Si yo quiero escribir, pues me pongo a escribir. El problema es el speaking, ¿no?, entonces yo creo que por el tiempo en que estuvimos muchos maestros enfocados en la, en la lectura solamente...
141. E: sí
142. P: ... este, yo me siento un poco a veces empantanada en, en la fluidez, en hablarlo, con, con mejor pronunciación ¿no? Entonces, a mí me gustaría mucho que además del apoyo que está ofreciendo rectoría o que ha ofrecido, este, las autoridades competentes empiecen a buscar esos nexos con las universidades y los campus.
143. E: ¿fuera de México?
144. P: fuera de México para que los maestros vayan y lo practiquen. Que haya cursos de inmersión en donde el maestro lo está leyendo, lo está escuchando, lo está hablando y si no lo habla, pues no se comunica, no le entienden ¿no? o que fue a la conferencia, o a la plática o a la clase, y como todo es en inglés pues tiene que estarlo escuchando. Entonces, eso creo que es lo que nos falta muchísimo (enfatisa con su voz). Y los alumnos están muy ansiosos o muy deseosos de tener comunicación con chicos de su misma edad
145. E: mmj
146. P: este, y, y para mí sería padrísimo, yo lo he dicho muchas veces, que pudiera venir un día un visitante y que les platicara a ellos lo que hace, a lo que se dedica, este, y que ellos le empezaran a formular preguntas, las que puedan, pero que dijeran: 'hoy fue alguien que habla inglés y lo entendí o medio lo entendí'

147. E: e intenté además comunicarme ¿no?
148. P: y además intenté comunicarme. Porque siempre hay alumnos que ya traen esa habilidad para el idioma y de repente les empiezan a soltar preguntas y ellos mismos están muy contentos de que están estableciendo una comunicación un poco más... más sólida ¿no? entonces yo creo que eso es algo que nos hace falta en el CCH, para que esa producción tanto hablada como este,... de que, de que entiendes, las, las, las ejercitemos más.
149. E: mmj
150. P: o sea, siento que lo escrito y lo leído, no hay tanto problema
151. E: ok
152. P: son, son habilidades que se pueden abordar porque hay muchas herramientas a la mano ¿no?
153. E: sí
154. P: pero las otras son más, más, más de un contexto real
155. E: ok
156. P: más de, más de probarte, con alguien que, que, que es su lengua materna
157. E: pues ahí está la propuesta ya, hay que redactarla.
158. (Risas de ambas)
159. P: y ya ves que estas dos habilidades el 'te escucho y hablo', son las que están unidas
160. E: claro
161. P: 'leo y escribo', 'escucho y hablo' entonces ahí están, ahí están de la mano.
162. E: muy bien (nombre de la profesora) pues eso es todo. Muchas gracias por tu entrevista y por tu tiempo.
163. P: ¡ay! no al contrario, con mucho gusto.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 4

Profesora del CCH Azcapotzalco turno matutino.

P: profesora/E: entrevistadora

1. E: bueno, pues muchas gracias por el favor de la entrevista y quedarte un ratito más. Yo sé que implica pues un poco más de tiempo, finalmente.
2. P: pero pues es lo que queremos muchas veces, decir que es lo que pensamos.
3. E: eso sí, eso sí; luego hace falta tiempo para repasar un poco. Y pues hablando justamente de eso, de nuestro campo ¿no?, de la experiencia con el inglés, ¿cómo fue que a ti te llamo la atención estudiarlo?, ¿cómo fue que te interesaste por el inglés?
4. P: (pausa) a mí siempre me ha gustado mucho, el idioma. Desde la secundaria que es cuando nos empiezan a dar clases del idioma, eh, este, a pesar de que yo siento que tuve maestras bastante...bueno, una de ellas me, me acuerdo muy bien que era bastante mala
5. E: ¿por qué? (risas más)
6. P: este, era así como para traumarse porque, no hacía nada, era de las que llegaba, se sentaba y nada más se ponía... pues a criticarte o a regañarte y varias veces me dejó castigada. Pero a mí de todas maneras me gustaba mucho y yo... este... me daba cuenta de que tenía facilidad para aprender a diferencia de mis compañeros ¿no?, que les era muy difícil incluso aprenderse los verbos y el vocabulario
7. E: ajá. Para ti, no.
8. P: para mí no fue tan difícil. Entonces bueno, primero es eso, que sentía que me era sencillo aprenderlo y ya después de ahí, yo estudié saliendo de la secundaria, tomé carrera de turismo...
9. E: ¡ah!
10. P:... antes de la facultad; cuando estaba en, esto que es prepa, porque estudié en prepa particular, este, fue donde hubo algunos maestros que me, me influyeron mucho y fue cuando decidí, este, entrar a la facultad de filosofía.
11. E: de letras, de filosofía y letras.
12. P: letras inglesas
13. E: letras inglesas. Ok. Y una vez que entraste a la facultad y que saliste, ¿cómo te decidiste a ser profesora de inglés?, ¿era como lo más lógico? O mucha gente que sale de filosofía y letras inglesas ¿esa es como el área donde trabajan?
14. P: pues es que yo tenía como, quizá otra idea en mente porque yo tomé otra especialidad, yo ni siquiera soy de didáctica, yo soy de traducción, pero también a veces la necesidad te va dejando nada más esas alternativas,
15. E: sí

16. P: en sí en parte fue eso y la... nada más las alternativas que se me iban presentando y este... y ya después me gustó mucho. Me gustó y, este, yo empecé a dar clases desde los 22 años más o menos, en prepa también y hasta eso que me fue bastante pesado, pero ya conforme le fui este... pues... agarrando tanto cariño como, este, conocimiento en muchas cosas...
17. E: mmj
18. P: ... como que me fue interesando cada vez más y... y yo decía es que me tengo que poner a estudiar, porque lo del CELE, Formación de profesores ya lo tomé hasta como por el 2003, 2004 más o menos.
19. E: ya que llevabas varios años dando clases
20. P: ya que había estado yo aquí (se refiere a CCH)
21. E: ok. Entonces digamos que tu contacto con el inglés empezó en la escuela, pero después la carrera que hiciste de turismo, me imagino que lo reforzó, y la carrera ya a nivel licenciatura...
22. P: sí
23. E: ... que fue formación en especialidad de traducción le dio también otro giro ¿no? Y luego ya llegaste a la enseñanza...
24. P: sí
25. E: ...y con los años al curso de Formación
26. P: curso de formación
27. E: ok. Entonces, ¿Cuánto hace que laboras aquí en el CCH?
28. P: aquí en el CCH. Este... es que no he estado continuamente. Yo ingresé en el 98
29. E: ajá
30. P: este...
31. E: o sea, ¿un año antes de la huelga?
32. P: sí. De la huelga que duró más. Y este...por el 2001,
33. E: mmmj
34. P: eh, me dejaron de contratar como dos años. Entonces en ese período fue cuando me fui a hacer...
35. E: el curso
36. P: ...el curso de Formación en el CELE y luego regresé.

37. E: y en estos años... eh, discontinuos y no, pero ¿cómo te ha parecido la experiencia de trabajar aquí, en el Colegio? desde, bueno, empezaste en 98, fuiste y viniste, pero has seguido ¿no?, ¿cómo dirías, cómo ha sido para ti?
38. P: pues es que como que... eeh, es una experiencia importante. Y que te marca. Quieras que no. O lo tomas desde toda la...todo el sentido así, completamente, equivocado como lo ve mucha gente; porque yo en ese período que no estuve trabajando aquí, me puse a buscar trabajo en otros lugares en escuelas privadas sobre todo.
39. E: sí
40. P: y me daba cuenta de la visión que tenían de esta escuela, porque veían mi, mis documentos, mi currículum y veían, no, pues que había sido profesora en CCH, se quedaban así, a veces hasta me hacían comentarios medio raros. Una vez uno me dijo: '¿no estará muy dada a la flojera?' No sé se me hacía tan... no sé, prejuicioso que te lo dijeran de esa forma, cuando ni siquiera me conocían como persona, o como maestra o etcétera.
41. E: pero el hecho de que pusieras en tu currículum, "profesora de CCH", ¿no era como muy bien visto, si te entiendo?
42. P: sí
43. E: fíjate
44. P: sí, es como que la idea que tiene mucha gente de cómo es aquí.
45. E: ¿de fuera?
46. P: es, eso
47. E: ¿de que aquí no se trabajaba?
48. P: son flojos. Así. Nos tienen en ese concepto. Este, para mí, yo creo que sí tu sabes asumir la responsabilidad, ya sea aquí, o en otra escuela, o donde trabajes, lo vas a hacer bien, como tú sabes que debes ser responsable, y este, y enmarcarles a los alumnos todo eso ¿no?, la imagen que estás dando y todo lo que nos dicen de esto del Modelo Educativo.
49. E: sí
50. P: tú, tú quieres fomentar que tus alumnos sean cumplidos, responsables, respetuosos, primero uno lo tiene que ser.
51. E: claro. Entonces tu experiencia de trabajar aquí ha sido como... eh, como... dividida o como en partes ¿no?; o sea te ha marcado...
52. P: sí
53. E: ...te ha marcado, pero has conocido incluso gente de fuera ¿no?, lo has visto desde dentro estando dentro, desde fuera, desde la perspectiva de cómo lo ven otras personas, en otras escuelas y, y como con el ejemplo ¿no?, que das a tus

alumnos o que intentas darles. Todo lo que implica el modelo del Colegio y llevarlo ¿no? a tus alumnos.

54. P: sí precisamente, como que tienes que tomar bien las riendas de eso que quieres ser.

55. E: ok. Bueno. Y, ¿En las clases de 4 habilidades que tenemos ahora, tú has observado que se equivocan los alumnos ¿no?; los errores que cometen en producción oral.

56. P: mmj

57. E: ¿qué tipo de errores son los que cometen más tus alumnos?

58. P: ¿en producción oral?

59. E: sí

60. (Silencio)

61. P: en general creo que de pronunciación. Eh, este, sí. A veces, mmh, la estructura gramatical como que ya la tienen, este, ubicada; es lo, como lo van a decir, pero cuando están hablando, no lo pronuncian correctamente. Tal vez tenga que ver con la fonética, la diferencia de la fonética. Este, la mayoría no tiene fluidez.

62. E: fluidez

63. P: ajá. Pronunciación, fluidez y es que, en sí para la producción, este, les lleva mucho tiempo formular las ideas. Eh, yo me he dado cuenta, porque precisamente les pedí que hicieran un diálogo, que, este, primero lo escriben, y después lo van a decir. Que a veces no saben que quieren decir. O sea, primero no revisan bien sus ideas.

64. E: ajá

65. P: entonces empiezan, como que quieren, este, decir la idea tal como se les va ocurriendo, pero no es así.

66. E: mmj

67. P. y eso les causa muchas dificultades porque lo que pasa es que no les entendemos, los demás.

68. E: los demás que están escuchando.

69. P: sí porque están desordenadas las cosas. Si inicialmente las tienen desordenadas porque no supieron cómo formular la idea, pues así sea en inglés o en español...

70. E: no

71. P: ... es lo difícil.

72. E: claro. ¿Qué haces en esos casos cuando los alumnos cometen estos errores de los que hablas?, ¿qué sueles hacer?
73. P: pues a lo mejor, estee, les he dado demasiado tiempo. Y bueno, de eso me di cuenta apenas, pero sí les digo: 'a ver, primero piensa bien qué es lo que quieres decir y quizá, lo que quieres decir es más sencillo de lo que tú crees'. Porque sí les pongo, este, los textos y les digo, es que básate en lo que ya tienes en el texto; en el texto ya está lo que tú quieres decir, nada más utilízalo y ya. O en los ejercicios, o lo que dijo alguien más.
74. E: mmj
75. P: nada más reproducécelo y ya. Este, entonces trato de pedirles que se fijen mucho en eso, en cómo está, en estos ejemplos, o en esa...
76. E: o modelo
77. P: ... en ese modelo, exactamente.
78. E: y lo haces una vez que ¿ya el alumno se ha equivocado?
79. P: sí
80. E: es que le comentas: tienes que poner atención, tienes que fijarte, reflexiona antes de decir.
81. P: sí
82. E: ok, ajá. Eh, ¿alguna otra forma en que les ayudes a, a darse cuenta del error? O sea, les dices que hay que pensar lo que, lo que están diciendo y ¿que lo vuelvan a hacer por ejemplo?, ¿les pides que lo vuelvan a decir?
83. P: sí. A veces, les, cuando, es que depende de los errores.
84. E: sí
85. P: cuando, estee, es algo que estamos viendo específicamente en clase; estamos viendo el uso de un verbo modal, por ejemplo, y entonces a la hora que formulan su idea, utilizan otra palabra. En lugar de utilizar el modal cuando en realidad sí es lo que quieren expresar. Quieren decir: 'debería de ser más, más eficiente'. Y utilizan quien sabe porqué otra palabra. En lugar de 'should', que es el que estábamos explicando, utilizan otro. Entonces, estee, les hago así como que hincapié de '¿cuál fue la palabra que estábamos viendo ahorita?' Así como que, para retomar lo que habían hecho ellos mismos, ya habían contestado ejercicios, o ya habían hecho alguna lectura u otra cosa,
86. E: mmj
87. P: '¿qué habíamos dicho?' (Refiriéndose a lo que hace con alumnos) y ellos tienen que ¡ah! ¡Sí es cierto!, esperándolos un poquito a que sean ellos mismos se den cuenta.
88. E: a que ellos sean los que corrijan.

89. P: ajá, sí.
90. E: ¿has visto cómo les funciona? O ¿si les funciona esta manera de intervención tuya? (Silencio) ¿les ayuda a no cometer el error después? O ¿tal vez no, no se haya notado aún?
91. P: creo que... en general, no mucho. En general, no mucho. Sí hay casos específicos de alumnos que son, me imagino que por esto que te decía al principio, como que tienen esa facilidad y se aprenden, y van integrando rápido todo lo que, lo que, este, se ve en clase; pero a otros no. Sí, sí me doy cuenta de que a muchos les es bastante difícil, aprenderse todo lo que vamos viendo.
92. E: ¿tú a qué crees que se deba?
93. P: (pausa) pues a muchas cosas. Este (pausa larga), los antecedentes, tengo grupos de 4to semestre, de tercero y cuarto. El semestre anterior, eh, muchos de ellos debieron de haber seguido, este, lo que se veía en Top Notch,
94. E: ajá
95. P: pero fue muy irregular, no sé qué tanto de verdad todos los maestros, porque además son grupos integrados de distintos,
96. E: sí
97. P. y hay alumnos que tienen nivel muy bajo de conocimientos y hay otros que tienen muy elevado. No sé si sea debido al año, el ciclo escolar anterior,... o porque ya traían los conocimientos de antes, o algunos me parece que toman clases en otro lado. Este,... es que así como que (se traslapan las dos voces y hay algo de ruido externo). Sí algunos incluso me dicen así muy abiertamente: 'es que el inglés no es para mí'.
98. E: ¿qué opinas de esa frase?
99. P: estee...
100. E: ¿sí podría ser cierta para algunos alumnos?
101. P: yo siempre les digo que no. Siempre mi actitud es ¿Cómo va a poder ser que, este, algo que está más sencillo que el español, no vayan a poderlo utilizar, si utilizan el español? Siempre les digo, es más complejo el español y ya se lo saben. Es más complejo el español. Siempre les estoy diciendo mucho esto ¿no? Y no sé qué tanto les llegue a causar como que de veras la inquietud de: ¿será?, ¿será que sí?, ¿será que no? y también decirles bueno, no te niegues la oportunidad de aprenderlo.
102. E: mmj
103. P: porque, este, no tanto los del, los de esta... como se llama, los del turno matutino, porque también tengo unos de recursamiento. En que hay alumnos que ni los pronombres se saben y otros que ya hasta hablan bien fluido. Y que llegan y me hablan y me contestan todo en inglés y otros que se quedan así como que: (hace una expresión de sorpresa) '¿qué es *they*?, ¿qué es *is*?, ¿qué es *are*?' sí es bien, bien difícil. Es bien difícil; a veces no tanto que no

tengas los conocimientos sino que ni siquiera tengan, este, la actitud de que vienen a aprender sino, ¡nada más quiero pasar y ya! No me importa lo demás.

104. E: sí. Ok. Finalmente enseñamos lengua. Cuando escuchas esa palabra ¿en qué piensas?, ¿a qué te lleva la palabra lengua?

105. (Pausa)

106. P: pues a todo. Te... aah, el idioma es... no solamente lo que decimos, o como lo decimos. También hay una...ya ves que hay una parte importante en el programa, de lo cultural,

107. E: ajá

108. P: que a veces no podemos abarcar tanto como quisiéramos, porque si hacen, una traducción literal, en el momento que te das cuenta, y así lo ponen ¿no?; ponen "put attention". 'Es que no puedes traducir literalmente, ya hay una frase hecha así para que la utilices en el idioma' Este, el es..., como que tratar de integrar, todo, todo, todo lo que implica el idioma, porque te digo, o sea, en la palabra lengua me sugiere hasta los ademanes.

109. E: ajá. No es sólo lo que decimos, dices, cómo lo decimos,

110. P: lo que decimos, este, cómo lo decimos,

111. E: cómo lo decimos, la cultura, los ademanes, las frases hechas que no se pueden traducir literalmente

112. P: sí. Las diferencias de lo que consideran en un país que es inapropiado, o que también es una cuestión cultural. Que es difícil a veces de, de, hacérselas más palpables a los alumnos.

113. E: ¿Y entonces enseñar una lengua qué abarcaría? O ¿qué, cuál es nuestra labor aquí entonces?

114. (Pausa larga)

115. P: Tal vez, eh, el hacer que se despierte más el interés. Sí, yo les voy a... ya está este programa, yo voy a tratar o voy a seguir esto que me están marcando en el programa; estos puntos. Pero sería muy bueno, sería, este, importante que no lo perdieran de vista, que no nada más se queden con lo que hacemos en clase. A veces les deja uno tareas así (sonríe un poco y alza la voz), que dices a la mejor me excedí (risas), este, pero, sí como que tratar de integrar otras cosas para que lo hicieran fuera de clase.

116. E: del horario

117. P: yo siempre les digo es que tienen que hacer algo, lo que quieran, pónganse a buscar en internet, o a chatear, o a este, a ver películas en inglés, o a... y ni siquiera se los dejen como tarea, así de que yo vaya a tomar nota de lo que hicieron, háganlo de manera independiente, porque sí es continuo lo que hay que estar viendo.

118. E: sí

119. P: Este, de preferencia diario, pero bueno, si no se puede diario, pues otras dos veces fuera de clase.
120. E: que tengan la mayor cantidad de input ¿no? en la lengua meta
121. P: sí. Tal vez... te digo... sería un poco el objetivo de despertar el interés
122. E: por aprender por sí mismos
123. P: por aprender y por darse cuenta de que el idioma representa muchas otras cosas también para ellos. Y se los digo así, si les interesa o les gusta más buscar canciones en inglés, búsqnenlas; si les gusta más información de, este, de biología o de, este, ajedrez o lo que ustedes gusten, todo ya lo tenemos en internet.
124. E: sí es cierto. Muy bien ¿Y sobre retroalimentación?, ¿has escuchado el tema en lo que tiene que ver con la enseñanza, la enseñanza de lenguas?, ¿qué has escuchado sobre el término? O ¿a qué te lleva a pensar retroalimentar?
125. P: retroalimentar. Mmh, pues es, este, pues el intercambio de ideas acerca de... en especial cuando se hacen las observaciones, a los profesores, había visto mucho la palabra retroalimentación. Te digo en qué pienso que pudiste mejorar tu clase y tú me dices porqué lo hiciste o a lo mejor, este, otras, otras ideas acerca de esto mismo ¿no?
126. E: ¿un poco relacionado con evaluación, tal vez?
127. P: con evaluación, sí.
128. E: pones el ejemplo de los profesores. En los que hay un intercambio de ideas en el que yo te digo qué puedes mejorar, tú me dices a mí también tal vez, hay una respuesta o una posibilidad de responder ¿no?, porqué, cosas así.
129. P: sí
130. E: ¿Y con los alumnos?
131. P: creo que de manera... este, cotidiana, puede ser lo mismo.
132. E: ajá
133. P: este... es decir, como en este caso que te mencionaba de, este, ya lo escribí, ya está ahí, pero ahora yo creo que aquí se debería de cambiar o esto quedaría mejor así. Pero a veces ellos mismos me dicen: 'no, es que yo no quise decir eso, quise decir otra cosa'.
134. E: ¡Ah!
135. P: Entonces ese intercambio de ideas...
136. E: mmj

137. P: ... este, es la retroalimentación en la que estamos diciéndonos de que manera se puede mejorar el discurso o el trabajo que hicimos.
138. E: ok. Y entonces ¿para ti habría alguna relación entre corrección y retroalimentación?
139. P: sí, sí. Este, bueno, lo que pasa es que puedes corregir, decir esto de plano está mal, o simplemente decirle: 'creo que no se entiende, deberías decirlo de otra manera'. Y dejar quien sea el alumno quien lo modifique, o, o lo reformule.
140. E: en el primer ejemplo que das, de corregirle y decirle lo que está mal ¿te suena más como a corrección?
141. P: mmj
142. E: y, y en el segundo punto decías, este, no decirle directamente, qué está mal sino que, le des como pistas, le des una idea de que puede mejorar algo, ¿eso te sonaría más a retroalimentación? ¿Algo así? (silencio)
143. E: ¿o también sería parte de la corrección? Pero hacerla de diferentes formas, ¿tal vez? Una más directa y una un poco indirecta en la que no le dices el error, pero lo dejas que... (Interrumpe)
144. P: sí, es que en el segundo caso no me suena tanto a corrección.
145. E: ajá.
146. P: Corrección sí me suena más como a...
147. E: está bien, está mal.
148. P: ajá, nada más está bien o está mal, sí.
149. E: ok, ok, ¿y retroalimentar como...?
150. P: sí, como que a veces puedes justificar por qué hiciste algo determinado
151. E: ok
152. P: incluso negociar los términos o las cosas que habías, este, escrito o dicho.
153. E: mmj, mmj. Ok, entonces como algo un poco, ¿tal vez más amplio?
154. P: mmj, sí. En el que no dices nada más 'está bien' o 'está mal'.
155. E: y... ¿entre retroalimentación y aprendizaje encuentras algún vínculo? (pausa) ¿o cómo sería si es que hay tal relación?
156. P: pues sí. Debería existir. Si te dicen que algo se podría mejorar,
157. E: ajá

158. P: quizá lo que estás aprendiendo...; es que el aprendizaje también me sugiere que son tantas, tantas las cosas que están, este, llegando, que, este, que aprendes a, ya sea a adaptarte a determinada persona, porque muchas veces me parece que los alumnos terminan adaptándose a uno. Sí, es decir, '¡ah sí, ya sé qué es lo que quiere! Y hacen exactamente lo que tú quieres ¿no? (risas) no lo que, no lo que a lo mejor está bien, o lo que debería. Este, entonces terminas, este, haciendo eso, ¡aprendiste a adaptarte a esa persona! O aprendiste qué era lo que quería ese maestro. Ahora, aprender exactamente el, así como que, la estructura gramatical o el idioma mismo, como que a lo mejor todavía es un poco más difícil de precisarlo, ¿no?
159. E: sí, sí, sí.
160. P: todo es así como que, en la mente del alumno.
161. E: del que está aprendiendo ¿no?, claro ¿algo más te viene a la mente ahora hablando de estos temas?, ¿de corrección del error, retroalimentación? ¿Y producción oral?
162. P: ¿otras palabras?
163. E: U otra idea que se te haya venido ahora de lo que haces con tus alumnos, o de cómo ha sido tu experiencia en cuatro habilidades con este asunto de la corrección, de la retroalimentación ¿Tú crees que les haga falta que nosotros les digamos, por ejemplo?
164. P: pues es que es difícil pensar que aprendes el idioma de manera aislada.
165. E: ajá, exacto.
166. P: a la mejor es bueno ¿no?, que sí este, que puedas practicar con el programa de "Tell me More" y otros, porque hay muchísimos. Abres internet y sí hay muchísimas opciones para contestar distintos ejercicios de audio, de writing. Sí, este, pero siempre el que tú quieras aprender el idioma como que requiere: '¿sí me está entendiendo?'
167. E: ajá, ajá.
168. P: como que la, necesitas de alguien que conozca un poco más del idioma, para que te diga si sí es correcto,
169. E: mmj, mmj
170. P: o algo se puede mejorar en lo que estás diciendo ¿no?; creo que eso sucedería con todos los idiomas que quieres aprender tú, necesitas estar en contacto con las personas para,
171. E: con las personas
172. P: sí, o sea ya sean los compañeros o el profesor, para de esa manera irle mejorando lo que has aprendido, mejorando fluidez, todo, todo lo que implica aprender el idioma.

173. E: ¿algo más que desees agregar? ¿O que te venga a la cabeza ahorita?
174. P: (risas) pues es que me tardaría mucho.
175. E: (risas)
176. P: me tardaría mucho, porque... más que nada es con relación al hecho de haber estado tanto tiempo en comprensión de lectura y, este, cambiar a cuatro habilidades, yo estuve, este, prácticamente todo el tiempo desde que entré, hasta ahora, nada más en comprensión de lectura. Y, este, y cambiar, como que sí fue un...fue un giro completo para mí. Entonces me he dado cuenta de que hay cosas que todavía tengo que seguir mejorando muchísimo, muchísimo.
177. E: ¿un giro positivo?, ¿un giro negativo?, ¿cómo lo verías tú? O sea ese cambio como dices ¿no?, que fue fuerte, que ha sido importante ¿te ha gustado?, ¿te hace darte cuenta... (Interrumpe)
178. P: pues es que tiene muchas cosas buenas. Sí tiene muchas ventajas el hecho de que tengas que acordarte de la pronunciación. Al principio, de verdad, yo sentía que iba como que, como cuando estás armando una cosa y 'a va con b y luego con c' como que iba muy lenta. Ya conforme fui agarrando el ritmo, ya me, me soltaba más. Este, y entonces eso es bueno, regresas a lo que originalmente habías aprendido, que es este, a hablar, a escribir todo este, eh, esta producción que es importante para uno también, no perder la práctica; pero también te das cuenta que con comprensión de lectura ves muchas otras cosas que ya no puedes analizar tan profundamente como lo hacías antes.
179. E: no de la misma manera
180. P: ajá, sí. Entonces como que sí tiene sus desventajas en un momento dado. Y como en el programa nos siguieron marcando por ejemplo, lo de los textos auténticos, yo he utilizado varios textos auténticos con mis alumnos y les son, una... pero así, una inmensidad de difícil comparado con lo que tienen en el libro de texto que llevamos, porque los del libro pues son cortitos, son adaptados a un nivel del idioma, son... así como que ya tienen muy puntualmente que es lo que van a preguntar y la estructura gramatical que van a explicar y en los otros no, porque hay textos que vienen combinados, a veces de todo...
181. E: sí
182. P: ... y en los que dices, si les pongo a hacer un mapa conceptual, (inaudible) viene en el programa, se van a tardar dos o tres clases, si los pongo a leer así muy... (Interrumpo)
183. E: como lo hacíamos antes ¿no?
184. P: muy detalladamente.
185. E: sí claro. Pero finalmente ¿tú has observado si les gusta a los alumnos esas actividades de 'reading'? eh, tal vez, no súper a profundidad, pero ¿sí con textos auténticos?

186. P: sí, por los temas, por los temas.
187. E: y es algo diferente a lo que seguramente hicieron en inglés toda su vida, o mucho tiempo.
188. P: sí, yo creo que sí. A lo mejor he atinado con los temas, que les ha causado así mucha curiosidad y de principio ven el título, inmediatamente se ponen a buscar a ver qué es lo que... entonces a lo mejor el principio de, este, que te decía de motivar, a que de verdad se interesen por lo que están leyendo o lo que están viendo, ahí está, ya lo demás, ya lo demás se supone que es herramienta, accesorio que le va a apoyar.
189. E: sí, sí, sí. Pues qué bien. Pues muchas gracias, muchas, muchas gracias por el tiempo, por la entrevista, por compartir.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 5

Profesora del CCH Vallejo turno matutino.

P: profesora/E: entrevistadora

1. E: Bueno pues buenos días
2. P: buenos días
3. E: mucho gusto de estar acá. El martes vine a Vallejo también a entrevistar a otro compañero, pero en la tarde.
4. P: ah
5. E: entonces, este, ya más o menos me familiaricé con el área
6. P: con la mediateca
7. E: sí, y de que están hasta acá ¿no? un poco aislados
8. P: sí, estamos mejor.
9. E: ¿está bien?, ¿te sientes a gusto?
10. P: bueno, yo lo que paso es para ir a checar, pues ahorita, irme hasta la entrada,
11. E: eso sí
12. P: entonces venirme otra vez, así como que... bueno, pero pues se acostumbra uno.
13. E: sí, sí.
14. P: Y sobre todo que tenemos un poco más de privacidad los de inglés ¿no?
15. E: eso sí ¿todos, todos los de inglés están aquí? ¿O sea ya no hay maestros dando clases en otro edificios?
16. P: no, sí; no alcanzaron todos. Dos o tres maestros están en el "P", pero en el "P" está la coordinación de inglés.
17. E: de inglés. La mayoría está aquí.
18. P: sí, todos, todos, nada más dos maestros que, de los últimos que entraron
19. E: allá, muy bien.
20. P: bueno Mónica
21. E: pues son algunas preguntas relacionadas con lo que hacemos, con el trabajo con nuestros alumnos prácticamente. Y algunas como previas ¿no?, un poco para conocer tu experiencia en esto.
22. P: ok

23. E: ...en esto. Entonces me gustaría preguntarte ¿cómo te interesaste por el inglés primero?, ¿Cómo es que llegó el inglés a tu vida?
24. P: bueno, el inglés llegó a mí, primeramente por, por, como parte de una necesidad. Eh, una familia muy grande, entonces lo único que hicieron fue, este, tú vas a estudiar secretaria bilingüe y punto.
25. E: mmj
26. P: y, bueno, de ahí empecé a ver que el inglés, este, era bonito, porque nos daban maestros nativos y porque el director de donde yo estudié secretariado, pues era muy exigente y nos daba muchísimo, muchísimo, nos daba correspondencia en inglés, gramática en inglés, 'short hand', este, todo en inglés, 'take writing' y todo.
27. E: ajá
28. P: entonces, este, yo empecé a ver que yo tenía esa habilidad y, nos daban literatura en inglés; todo, todo. Entonces fue una así como, como; como que dije bueno esto no está mal como yo lo imaginaba. Y ya después iba a Michoacán a un pueblito y veía que había muchísimos americanos
29. E: ¿ah sí?
30. P: conviviendo con los, con los chavitos tarascos de la isla, entonces yo me fijaba que hablaban primero inglés que español, los tarascos. Entonces, este, pues también fue parte de que me interesó. Y yo también llevé un, parte de mi vida conviviendo con chavitos de ahí de la isla y pues también nos enseñaban tarasco, y purépecha pues. Y luego, el español pues lo manejábamos dentro del salón. Entonces ya cuando fui creciendo me di cuenta que el inglés era muy importante. No sólo para, no sólo para, para eso, sino para todo ¿no? y así fue; cuando crecí, a los 17 años empecé a ser secretaria bilingüe y dije bueno, voy a tratar, odio esta carrera, pero voy a tratar de ser la mejor secretaria, y así, en vez de irme a comer, muchas veces, entre trabajar y luego me iba a tomar clases de inglés para perfeccionarme y todo eso. Entonces, sí ahí empezó ya mi...
31. E: tu camino con...
32. P: mi camino hacia... (Interrumpo)
33. E: ¿tú eres de Michoacán?
34. P: sí
35. E: ¡ah! Ok, con razón
36. P: y ya este, empecé a ir a Relaciones Exte... a Relaciones... Instituto de Relaciones... bueno, no me acuerdo cómo se llama
37. E: ¿Exteriores, Internacionales?
38. P: no, es que se llamaba, Instituto de Relaciones, estaba en Hamburgo, y era parte de la embajada de Estados Unidos
39. E: ¿ahí daban clases de inglés?

40. P: ahí daban clases de inglés entonces yo... ahí en Hamburgo me empecé a ir pero, anduve aquí, anduve allá, tomando inglés después y no me gustó. Entonces llegué un día al Anglo, Anglo Mexicano de Cultura, donde estaba el consulado británico allá en Antonio Caso 127 (en toda esta intervención tamborilea con los dedos enfatizando sus palabras) y ahí fue donde empecé a tomar ya en forma los sábados, porque trabajaba, inglés. Entonces yo hice todo intermedios, todo avanzados, 'upper' avanzados, especialidades así; por ejemplo, 'conversation', 'grammar', eh, 'advanced grammar'. Tomé el curso del 'First', luego tomé el curso del 'CAE' (Cambridge Advanced English) y así. Y al final tomé el 'Teachers' ¿no? el Initial Teacher Training Course y ya de ahí este, ya después dije voy a decidirme y me metí a Literatura Inglesa. Dije: 'ya que voy a ir por este camino', ¿pues ya de una vez, no? entonces me quedé en prepa 9, apliqué para el examen, me quedé en prepa 9 y de ahí salí a la facultad de filosofía a estudiar literatura inglesa.
41. E: ok
42. P: ese ha sido en sí, toda la trayectoria,
43. E: mmj
44. P: de la vida del inglés ¿no?
45. E: ¿Y cómo profesora de inglés, cómo es que llegaste a decidirte a dar clases? ¿Ya en la facultad tenías la idea, tomaste alguna especialidad como didáctica o algo parecido?
46. P: bueno, la iniciada de... inicié como profesora cuando... tuve a mis hijos. Y desde que nacieron, desde que empezaron a hablar les enseñé inglés. Entonces, este, pues siempre les hablaba inglés
47. E: ajá
48. P: y, pero como quien me los cuidaba no hablaba inglés, entonces decía: 'no, pues es que no les entiendo nada y no sé qué'; entonces, pues empecé a mezclarle. Entonces en ese inter conocí a unas mamás que iban a donde iban a nadar mis hijos.
49. E: ajá
50. P: y allá empezaron a decirme: '¿y por qué no nos les da clases?' y yo: ¡No!, es que ¿niños? O sea olvídale, yo odio a los niños, ¡ay, sí!
51. E: ja, ja, ja
52. P: Entonces ya me dicen: ¡No, maestra!, ándale que no sé qué. 'Es que yo no soy maestra, yo soy secretaria bilingüe ¿no?' Y: '¡No, no!, pero es que: ¡ay hablan tan bonito tus hijos!', y que no sé qué. Bueno, ya después empecé a abrir un grupo, pero no les cobraba. O sea lo hacía sí como por amor al arte. Entonces empecé a crear un programa, que tengo hasta ahorita, mío, y que no lo he hecho a máquina ni nada; siempre lo tengo acá (se señala la cabeza), pero pues sí soy envidiosa ¿no? Y empecé a ver que yo podía enseñar como aprendieron mis hijos a hablar español,
53. E: mmj

54. P: a hablar y les empecé a dar inglés, así podía enseñar a las demás, a las demás personas. Entonces como eran niños, les empecé a dar así y vi que sí me funcionó. Entonces, este, pues ya seguí con mi programita, al año siguiente empecé a dar cursos de verano en julio, vi que llegué a tener hasta 150 alumnos. Entonces yaa... ¿qué, qué pasa aquí?, ¿no? pero cada año iba. Primero, el primer año tuve como 20, 30 ¿no? no tantos; luego que 50, 60: luego me veía tooodo el día, desde las 8 de la mañana, hasta las 8 de la noche, pero corrido, así nada más tomaba dos horas para comer, hora y media y seguía. Y cada, cada hora les metía 10, 10 alumnos nada más para que pudieran entender mejor. Entonces vi que funcionó todo eso y vi que, que por ahí estaba mi vocación y que, y que no era maestra, pero que había iniciado en eso. Ya posteriormente, cuando saqué el Teachers del Anglo, empecé a solicitar trabajo en, en escuelas privadas. Entonces empecé mi vida de maestra como en el 84 más o menos.

55. E: ok

56. P: y en base al programa que yo iba perfeccionando de acuerdo a como veía a los alumnos. Entonces empecé dando primaria y secundaria, en unas escuelas particulares, luego era supervisora, luego organizaba medio los planes de estudio y todo eso; pero sin tener la didáctica. Entonces fue cuando llegué a la universidad y tomé la especialidad en didáctica de la lengua. Y pues son 4 semestres para poder sacar tu especialidad. Y pues ahí ya, ahorita ya veo que, ahorita sí ya me siento como pez en el agua, pero así ¡súper! ¿no?

57. E: qué padre

58. P: sobre todo que es algo que me fascina, me encanta.

59. E: que te fascina ¿y en CCH cuántos años llevas dando clase?

60. P: ya voy por el... tengo, con este año ya van a ser 6 años

61. E: 6 años. Ajá

62. P: y empecé dando comprensión de lectura que yo decía: ¡ay pues es pan comido! ¡Noo!, ¡no! me, me puse ya después en pánico, pero ya viendo las cosas después una compañera mía que estaba aquí, me dijo: 'No, a ver no te... no mira, es así y así, y vamos a llevar este, te conviene este libro, te lleva de la mano, trae todo lo que necesitamos' y en efecto, y ya después dije: '¡ay! Pues no es tan difícil y también me gustó mucho.

63. E: también fue otra experiencia

64. P: y... sí. Y ahorita con 4 habilidades, pues...me siento mejor. Mucho mejor

65. E: claro, claro

66. P: porque esto es realmente lo que yo sé manejar.

67. E: lo que... desde hace muchos años habías venido estudiando. Primero de manera como informal, luego más formal ¿no?

68. P: exacto

69. E: en diferentes partes, pero, y con la carrera pues afianzar todo eso.
70. P: todo eso
71. E: todo eso. La carrera ¿hace cuánto la estudiaste? Porque me imagino que o sea, tu trayectoria como secretaria fue varios años
72. P: no, pues hasta eso que fue... cuando empecé a entrar a la univer..., es que fue como en dos etapas.
73. E: en dos etapas distintas
74. P: una etapa empecé a estudiar después de prepa, (tamborilea) salí de prepa 9 y entré a la facultad. Luego me embaracé y vi que no podía atender a mis hijos, corté los estudios y regresé en el 2000.
75. E: ya. Ok
76. P: terminé en el 2006
77. E: ¿la carrera?
78. P: la carrera, la, la especialidad, el otro idioma que nos exigen, servicio social (tamborilea) y... la tesina no, pero ya después posteriormente... eh, estoy preparando el informe académico ya.
79. E: qué bueno.
80. P: sí. Entonces, todo lo he hecho un poquito tarde, ¿no? pero...
81. E: No, pero ahí va ¿Cuántos años pasaron de que dejaste la licenciatura sin terminar, tuviste tus hijos, otro proceso y retomaste?
82. P: 18 años
83. E: ok
84. P: 18 años, que fue, los que me dediqué de lleno a mis hijos y sólo trabajaba sábados.
85. E: sábados
86. P: y, sábados y domingos daba clases particulares.
87. E: clases. Bueno, en estos años, en estos casi 6 años que dices que tienes aquí en el Colegio y, en particular en estos dos últimos años que estamos en 4 habilidades, has visto que los alumnos cometen errores en producción oral, seguramente.
88. P: mmj
89. E: ¿qué errores has visto más frecuentemente en tus alumnos?
90. P: bueno, primero que tratan de leer como está escrito (tamborilea). Ese es el error más grande. Después, eh, pronuncian... tiene problemas con ciertos sonidos, ciertos

sonidos; eh, no saben diferenciarlos y tienen muy marcado el español. O sea, no, no, no llevan una, no tienen una buena dicción para, para poder expresarse ¿no? Entonces sí, este, lo más, lo más, el problema más grande es que creo que leen como se escribe.

91. E: como se escribe.

92. P: y aunque tú le des la pronunciación, siguen diciendo lo mismo ¿no? Pues no sé, por ejemplo, qué te digo, eeh, una palabra que, por ejemplo... 'eraser' (la pronuncia en inglés /ireisr/); "eraser" y ellos dicen 'eraser' ¿no? 'eraser' y tú: /iraisr/, 'eraser' y aunque tú se lo repitas veces y veces y veces. Y hay muchas palabras, muchas que siguen siendo así. Ahora, ahí es donde uno, yo les pongo ejercicios con palabras similares,

93. E: mmj

94. P: para que estén repitiendo y repitiendo y repitiendo

95. E: que tengan las mismas terminaciones tal vez

96. P: exactamente

97. E: por ejemplo en el caso que dices de /ireisr/ eh, imaginemos que alguien está leyendo y dice: "eraser",

98. P: ajá

99. E: tú en ese momento, le interrumpes, le

100. P: no

101. E: ¿le dices es /ireisr/? ¿O cómo es?

102. P: no, no. Yo hasta el final de la clase les digo a ver: 'escuché que alguien de ustedes dijo: ¿cómo se dice esta palabrita? Y la pongo en el pizarrón. Y ya me dicen: "¡eraser!" y yo: mmmh, les voy a dar una paleta al que me lo pronuncie bien. Y siempre, ni traigo paletas, pero bueno. ¡teacher, usted promete y no da! (risas mías)

103. P: está bien, pero para el día del niño se los traeré. Pero ¿cómo se pronuncia correctamente? /ireisr/ ¡Ah! Entonces ¿por qué me dicen "eraser"?

104. E: ok

105. P: entonces veo que a veces es como, como descuido de ellos, como que no es la atención. Si tú les dices, los dejo salir 10 minutos antes para que almuercen o desayunen (trueno los dedos), me pronuncian todo perfecto, no sé porqué

106. (Risas mías)

107. E: pero te funciona

108. P: hasta que sepan bien pronunciar estas palabras, van a salir. Segunda vez, me las pronuncian bien.

109. E: muy bien. Entonces lo que sueles hacer cuando cometen error al corregir, es esperarte al final
110. P: al final
111. E: anotarlo y preguntarle al grupo cómo era la pronunciación
112. P: claro que sí. Ahora, tiendo a tomarles lectura
113. E: ajá
114. P: eh, por ejemplo lecturas pequeñas: Christopher Columbus discovered America, entonces o, también ahorita por ejemplo estamos tomando, les estoy dando pequeñas lecturas con "cloze" de Quintana Roo, de Londres de Veracruz (tamborilea), que yo les traigo unos ejercicios especiales
115. E: mmj
116. P: entonces en esos, los pongo a leer junto a mí, mientras los demás realizan unas prácticas que yo preparo; como ya terminamos los libros, para que sigan trabajando en prácticas. Entonces yo los pongo junto. Aquí, por ejemplo, (señala con su mano el salón de al lado donde dejó a sus alumnos), ellos están leyendo, y a ellos sí, en el momento que me dicen por ejemplo: 'consumption' (pronuncia mal a propósito), y yo: 'I beg you pardon?', 'consumption'; 'No, not really, you have to pronounce correctly'. Ok, 'consumption' (pronuncia correctamente). 'Teacher, can you repeat please again?', 'consumption'. 'Ah! the consumption', y ya me lo pronuncian. Pero cuando estamos leyendo en el momento que se equivocan les digo: 'I beg you pardon?' y sí los interrumpo para que ellos tomen nota y después ya cuando los... hay una lectura en general que van leyendo cinco líneas por persona, por estudiante
117. E: mmj
118. P: y los voy pasando por lista
119. E: bien
120. P: y ahí ya van marcando bien su lectura...
121. E: ok. ¿Has visto cómo les funciona esta manera de intervenir tuya?
122. P: sí
123. E: ... por ejemplo en la lectura así, en cortito ¿no?, ¿has visto cómo les resulta?
124. P: sí, primero los primeros días era estresante para ellos, era muy... se ponían nerviosos. Yo veía que temblaban. Ahorita ya lo toman como un ejercicio más y ya, quieren leer. 'Teacher, me toca', '¿yo puedo leer?', y realmente si nos... sí les gusta.
125. E: ¿notas si les ayuda a corregir los errores?
126. P: ¡ah claro!, claro que sí, mucho. Porque hay vocabulario nuevo, a, la pronunciación de palabras que no conocían las empiezan a conocer y las empiezan a manejar (tamborilea y enfatiza sus palabras con los dedos pegando en la mesa)

127. E: mmj
128. P: ajá, entonces yo he visto que por la lectura pequeñas y fáciles de leer para el nivel que están ellos, sí es mucho
129. E: sí
130. P: sí
131. E: ok, muy bien. Y cuando tienen una muy buena respuesta, porque no sólo hacen errores...
132. P: ah no.
133. E: ...pero cuando tienen una muy buena respuesta, ¿Cuál es tu actitud o tu reacción?
134. P: very good! excellent!, Oh my God! You are, or you look like a native speaker; or something like that. No? And they say: 'really teacher?' 'Good, very good, excellent!' y trato de: prise?, prise at them?
135. E: prise them, mmj.
136. P: prise them. Pero así ¿no? yo veo y digo wow! 'my favorite group' y a todos les digo lo mismo
137. (Risas mías)
138. P: sí. Hay que motivarlos, hay que hacerlos sentir esa seguridad de que ok, empecé mal. Luego sí les digo: ¿se acuerdan cómo empezamos a leer el primer día? '¡Ay sí teacher ni nos acuerde! Le digo: por ahí tengo grabado algo. Y: 'no teacher, ya olvídelo'. De hecho ahorita sí les voy a grabar unos diálogos que están haciendo
139. E: mmj
140. P: están haciendo unos excelentes
141. E: ¿grabar su voz?, ¿o video grabar?
142. P: los voy a video grabar. Porque ya les dije a seis de ellos –les digo: los voy a grabar a ustedes porque me encantaron sus temas y porque muy desenvueltos ya ¿no? Sí como que ya parte del inglés, que les di esa confianza; quise que tuvieran su, la confianza primero en ellos y luego en mí, y luego ya con sus compañeros. Porque muchos son bien criticones y se burlan (pega con la mano en la mesa), y hacen
143. E: sí
144. P: y en ese momento pues ya les digo pues no hagan caso. Todos están aquí para aprender. Y el que se burle pues no debería de estar en el salón. Entonces veo esa confianza y veo que...he ganado mucho con eso.
145. E: qué padre, qué padre

146. P: sí
147. E: enseñamos lengua. Cuando escuchas lengua ¿qué te viene a la mente?
148. P: mmmh. ¿Cómo, el español?
149. E: no, no, no. El inglés, el español, el italiano, pues todas son lenguas ¿no?
150. P: ajá
151. E: pero, ¿en qué piensas cuando escuchas la palabra lengua?, ¿qué es una lengua para ti?
152. P: ah bueno, en la forma en que nos desen... nos desenvolvemos en nuestro hábitat. En nuestra, en nuestro mundo, en nuestro estatus, en nuestra comunidad ¿no?
153. E: ok. Y entonces enseñanza de una lengua ¿qué sería?
154. P: ¿cómo segunda lengua?
155. E: pues.... podría ser en nuestro caso como segunda lengua.
156. P: porque bueno, porque bueno, como lengua madre yo entiendo que es la forma en como nos enseñan desde pequeños a guiarnos en nuestra, en nuestro idioma, nuestra lengua. Y como segunda lengua es adap...adaptar, otra cultura, otro... mmmh, otros, pues sí, otra... lengua a la par de nuestro idioma o de nuestra lengua madre, como una segunda lengua. Pero sí, lengua pues me, me guió como cuando nos empiezan a enseñar a decir mamá, a decir junta la 'eme' y la 'a', se me vienen muchas imágenes así ¿no? hasta llegar a donde llegas hasta la universidad ¿no?; hazte un ensayo, realiza un ensayo, obvio, en tu lengua o en una segunda lengua. Ahí es cuando tú... bueno yo sé que has, así lo entiendo yo ¿no?
157. E: mmj, mmj.
158. P ¿sí?
159. E: sí decías: tu hábitat, lo que te permite comunicarte...
160. P: exactamente
161. E:... convivir
162. P: eh, lo que está dentro de tu... ahora sí que de tu, de tu, ¿sí es hábitat, no? de tu mundo, de lo que rodea, sí.
163. E: ok, ok. Y este, bueno en, precisamente ahora que dices enseñar una segunda lengua; en la enseñanza de segundas lenguas hay una, no sé si estés de acuerdo, una retroalimentación ¿has escuchado de esto? Tanto del profesor hacia los alumnos como entre ellos mismos y a veces de los alumnos hacia el profesor, ¿no?, del trabajo que se hace. ¿Cómo entiendes tú esto de la retroalimentación?
164. P: bueno, pues una retroalimentación es tratar de guiar, de dirigir, de organizar de, pues no sé, incluir varios aspectos,

165. E: ajá
166. P: eeh, que te puedan dar un conocimiento que puedas tener conocimiento en base a esos, eeh, a esos, este, elementos a esos, este, aspectos, para poder tener un, el conocimiento de, de algo que estás aprendiendo, sea segunda lengua, sea primera lengua, sea lengua madre, sea lo que sea. Este, son la forma que nosotros podemos, es la forma cómo enseñamos, pues, a un alumno. Es el conocimiento que tratamos de transmitir a un alumno ¿no? Bueno, eso es lo que yo entiendo...
167. E: sí, sí;
168. P: ...como retroalimentar
169. E: ajá, lo que tú entiendas, pues.
170. P: ajá, para mi es enseñar y es transmitir el conocimiento.
171. E: ok. Y...mmh (pausa) por ejemplo hablabas también de la, de la... de la corrección, dabas un ejemplo ¿no? de cuando leen en voz alta y se equivocan y la manera en la que los dejas que ellos corrijan o, o que se den cuenta del error a través de lo que tú le haces notar, etcétera ¿Encuentras alguna relación entre corrección y retroalimentación?
172. P: bueno, retroalimentación sería, ¿en base a la corrección? En base a la corrección o a lo, a los problemas que el alumno presente,
173. E: ajá
174. P: entonces ya, este, tratar de reforzar ese, eso, esos errores
175. E: mmj
176. P: con nuevos, ap, con nuevos ejercicios con una forma nueva de hacerlos practicar lo que yo les estoy dando
177. E: mmj
178. P: para hacer la corrección de, que previamente ya habíamos dicho. Entonces ya si les doy una retroalimentación de lo que vimos,
179. E: mmj
180. P: del tema visto por ejemplo, vamos a ver el verbo TO BE,
181. E: sí
182. P: no entienden, mezclan el IS con el I, con el WE,
183. E: mmj
184. P: entonces una retroalimentación sería prácticamente volver a tomar el tema, volvérselos a dar y, eh, pues si no me funcionó esta técnica, buscar otra técnica,
185. E: ok

186. P: y en esa forma tratar de que ellos queden contentos, entiendan bien lo que estoy enseñando y, y que ya no les quede ninguna duda. Para mí eso es retroalimentar ¿no?

187. E: ok

188. P: volverles a explicar las veces que sea necesario

189. E: que sea necesario

190. P: ajá

191. E: ah muy bien. Y ¿alguna relación entre retroalimentación y aprendizaje?, ¿te parece que puede haber alguna relación?

192. P: la retroalimenta..., sí, sí. Sí pues sí porque van ligadas ¿no?

193. E: ajá

194. P: si tú les das un tema

195. E: mmj

196. P: están ya, estamos dentro del aprendizaje

197. E: mmj

198. P: de ese tema y no importa si es retroalimentación o es aprendizaje, van ligados ¿no? o sea

199. E: van

200. P: perdón, no, van ligados y sí importa porque es este realmente lo que tú estás enseñando

201. E: mmj

202. P: es lo que ellos están aprendiendo y al retroalimentarlos, estás perfeccionando ¿no? bueno más o menos así lo entiendo yo.

203. E: mmj, mmj. Sí ¿Te gusta a ti el trabajo de corrección de la de la producción oral de tus alumnos? O ¿cómo te sientes cuando tienes que hacer ese trabajo?

204. P: mm, bien

205. E: ¿te gusta?

206. P: sí

E: ¿te entusiasma?

207. P: bueno a mí en los cuatro. En las cuatro habilidades.

208. E: en las cuatro ¿Hay alguna habilidad que tú observes que pones más atención que otra para dar esta corrección?
209. P: pues muchos años estuve sobre la gramática, pero llegué a la, (chasquea la boca) llegué al final a la conclusión de que ahora, ahora en día es la, precisamente la producción oral y el listening
210. E: speaking, listening
211. P: listening es lo que más se les hace pesado y el speaking. Entonces cuando tú les das esas dos, hay que ver dónde,
212. E: mmj
213. P: cómo se equivocan. Listening también es, tiene un grado de dificultad para correcciones. Entonces, el listening es otro tipo de ejercicios, es otro tipo de práctica y emh, en speaking, por ejemplo, pues sí a mí, a mí no se me ha dificultado y veo que sí los alumnos me han llegado a entender y NO los hago sentir mal
214. E: mmj
215. P: a la, al corregir les digo no, yo incluso yo tengo errores, no es mi lengua madre, yo tengo muchos errores, o sea tu no debes de sentirte mal. Y eso los ha motivado para tenerme la confianza de decir - oiga teacher pero esto, la riego mucho, esto- No, sí, no te preocupes. No se preocupen. Entonces yo pienso que sí, este, a mí sí me gusta mucho hacer corrección,
216. E: mmj
217. P: porque quiere decir que hay interés
218. E: mmj
219. P: en aprender y porque pues como maestros debemos de hacerlo ¿no? Y el alumno encantado de que lo corrijas porque ella dice pues quiero aprender a hacer las cosas bien.
220. E: mmj
221. P: mmj. Es lo que pienso.
222. E. mmj. Sí, sí, sí, claro. ¿Corregir sería un sinónimo de retroalimentar en parte?, ¿para ti?, ¿o no? de acuerdo a esto que me dices.
223. P: bueno, si corriges tienes que retroalimentar. Como habíamos dicho anteriormente. Yo corrijo, sí; pero corrijo porque ¿en qué falló? en esto. Entonces no está bien, hay que retroalimentar ese error para poderlo, para poderlo hacer, este, que esté bien y que sea válido ¿no?
224. E: mmj. Sí, sí, sí. Y mmh, no sé si algo más que ahorita que hablamos de este tema de corrección, retroalimentación, corrección del error, producción oral, se te ocurra algo de lo que haces con tus alumnos o...
225. P: eh bueno, ¿sólo en cuestión oral?

226. E: bueno, no necesariamente, yo vi por ejemplo tienes ahorita unos escritos ahí ¿no? de 'Black Swan', es writing ¿no?
227. P: writing
228. E: ajá
229. P: bueno, por ejem, bueno en writing nada más les pongo letras, ahorita ya porque me está comiendo el tiempo y lo estoy haciendo aquí; pero en casa me pongo nada más por ejemplo si viene la estructura mal nada más le pongo 'er' o 'ww' o
230. E: utilizas siglas para...
231. P: para poder
232. E:... dentro del escrito poner la corrección
233. P: sí, ahorita nada más les estoy poniendo aquí porque ya, como a todos les pedí un reporte y no sólo eso; eh por ejemplo, (tamborilea) por filas les pido un tema, este, tu te... esta fila se me va al museo, esta fila se me va a un antro; entonces quiero que me digan qué hicieron en el antro, cómo llegaron al antro, qué hicieron para llegar al antro,
234. E: todo en inglés
235. P: todo en inglés. No, sí, no, no. Entonces, a la mejor no me traen la mejor escritura
236. E: mmj
237. P: pero yo los he, a mi me han dicho que estoy loca, porque eh desde el primer semestre los hago que me hagan estas 75 palabras. Pero, ¿por qué? Porque yo les doy previamente vocabularios, entonces en base a ese vocabulario yo les exijo
238. E: mmj
239. P: y si les doy la, el vocabulario y la estructura
240. E: mmj
241. P: deben de saberlo organizar, entonces por eso es que les digo si es 'ww' eh, es que
242. E: significa (traslapamiento)
243. P: es que la palabra está mal. Sí, yo les doy todo en una hoja, ya después ya ven ellos: wrong word o wrong verb, o no sé. Y eh, ya les marco ahí y a veces no les pongo calificación. A veces nada más les digo están mal todo esto, lo corrigen y la semana que entra me lo traen. O les pongo ¡no, no, no! los corregimos. Entonces ellos solitos lo corrigen
244. E: mmj

245. P: en base a las que ya
246. E: a las
247. P: a las marcas que yo les puse
248. E: ok
249. P: eso es en writing. En speaking pues solamente así hasta el final de la clase
250. E: ajá, ajá
251. P: generalizo como si todos la hubieran regado ¿no?
252. E: mmj
253. P: y en listening, bueno depende de lo que sea listening; si son diálogos que complementan, pues nada más les pongo dos veces y luego paso a dos y les digo: -a ver cómo hicieron su diálogo, ¿cómo complementaríamos este diálogo? Y muchos ya lo saben o. o no escuchan bien, pero por inercia, por porque ¡ay, teacher! esto ya lo vimos en el..., -perfecto; entonces ¿cree que esta palabra sea? – sí, perfecto. Entonces ya no es como por, por un ya escuché eso en mi en mi clase
254. E: mmj
255. P: ya lo sé y a veces le atinan y está bien. Entonces ya cuando los pongo a hacer un... pongo éste de aquí con uno de hasta allá, para que hagan el diálogo y lo ponemos en práctica y eso es lo que yo hago con los diálogos.
256. E: con los diálogos
257. P: y en listening también puedo poner una historia pequeñita que no necesariamente necesita llenar espacios, simplemente para que escuchen y vean las palabras. Luego les digo: escuchen bien los verbos o escuchen bien los sustantivos, o vean hay mucho adjetivo, quiero que cuando vayan viendo la lectura, vayan subrayando los adjetivos o los verbos, y así es cuando a veces listening. Otra vez pongo canciones, otra vez pongo un audio libro, nada más una introducción, o sea no todo el audio libro
258. E: claro
259. P: o sea todo eso así lo por eso este, pues yo creo que es mi vida esto. Adoro, amo mi carrera. Y pues realmente todo el mundo aquí ha visto ¿no? que yo cargo mi grabadora, yo cargo CD's especiales, yo no me baso solamente en lo que me dan aquí de material
260. E: mmj
261. P: eh, abro más, abro más horizontes con otros libros; busco, investigo, adapto. Eso es lo que me gusta
262. E: y seguramente a los alumnos también ¿no? Porque
263. P: pues hay muchos que ¡ay! Que aunque tú les, les bailes

264. E: ja, ja
265. P: y les todo, no, pero trato, trato de abrirlos a esto ¿no?
266. E: qué padre
267. P: es mi obligación
268. E: y tu gusto también ¿no?
269. P: ah no sí, y además cobro por eso ¡imagínate!
270. E: qué padre, pues muchísimas gracias por la entrevista
271. P: de nada Moni. No de qué

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 6

Profesor del CCH Naucalpan turno mixto

P: profesora/E: entrevistadora

Llego apenas a tiempo. Un poco tarde. Empiezo enseguida, pues el profesor me espera hace 10 minutos. Llego apresurada.

1. E: muchísimas gracias profesor por concederme el espacio de la entrevista, (risas de él)
2. P: no te preocupes
3. E: perdón por las carreras, pero bueno son algunas preguntas como de inicio y otras ya más relacionadas con el tema.
4. P: sí
5. E: entonces la primer pregunta es ¿cómo se interesó por el inglés?, ¿cómo lo aprendió?, ¿cómo lo aprendiste?
6. P: cómo lo aprendí. Bueno, lo que pasa es que yo de chico tenía la facilidad de, de aprender el inglés. Yo lo veía, lo escuchaba, y lo hablaba igualito
7. E: ¡aah!
8. P: o sea nunca, de chico nunca lo estudié. Ya fue hasta la preparatoria que empecé a estudiarlo. Y como tenía la facilidad pues rapidísimo aprendí el inglés.
9. E: ok. Entonces fue como por algo natural para ti, se te daba fácil.
10. P: sí, sí.
11. E: eso es. Y ¿cómo o cuando decidiste dedicarte a dar propiamente clases de inglés?, ¿a volverte maestro de inglés?
12. P: cuando me di cuenta que precisamente en CCH, les estaba yo ayudando a mis compañeros: 'oye ¿cómo le hago aquí? oye ¿cómo le hago aquí? Porque yo cuando cursé inglés en CCH, solamente había que poner, este, acreditado o no acreditado.
13. E: sí
14. P: de hecho cuando yo fui y la maestro nos hizo un examen, me dijo: es que no tiene caso que te tenga yo aquí; dice no vas a aprender nada ¿no? Me dijo sabes qué nada más te presentas al examen final y nada más te pongo acreditado, no hay ningún problema.
15. E: ah ok. Porque ya tenías lo que necesitabas. Y... (Interrumpe)
16. P: y de repente mis compañeros me preguntan: 'oye ¿y cómo es aquí, cómo es aquí?', 'pues así, así y así' y se me hizo muy fácil y me gustó. Me llamó la atención.
17. E: ajá

18. P: ¿no? me sentí, en ese momento pues no lo pensé ¿no?, ya hasta que empecé a estudiar, me di cuenta de que me gusta, me siento bien al hacerlo.
19. E: te sentías bien ayudando a tus compañeros desde entonces. Ok aquí en el CCH ¿Cuánto hace que laboras?
20. P: en agosto cumplo 7 años.
21. E: ya, ya casi 7 años
22. P: 6 años y cachito
23. E: muy bien, se van rápido ¿no?
24. P: sí, rapidísimo
25. E: y ¿cómo te ha parecido la experiencia de trabajar aquí en el colegio?
26. P: pues, sinceramente al principio me costó trabajo; porque pues fue mi primer trabajo ¿no? así como maestro, maestro fue mi primer trabajo, pero poco a poco vas aprendiendo ¿no?
27. E: claro
28. P: vas aprendiendo de tus errores, vas avanzando. Lo que los maestros te comentan: 'haz esto', 'puedes hacer el otro'. Pero ahorita ya me, ya me acostumbré puedo decir.
29. E: ya te acostumbraste.
30. P: sí.
31. E: y por lo que dices tienes la experiencia también como alumno, del CCH.
32. P: sí.
33. E: o sea digamos que tu historia con el CCH no comenzó en tu relación laboral...
34. P: no
35. E: ...sino desde como alumno...
36. P: no. yo cursé en CCH Oriente.
37. E: ajá. Y después ahora pues como, del otro lado del, como profesor.
38. P: así es
39. E: ok. Bueno ahora que estamos dando, eh, te tocó este cambio a las cuatro habilidades, entonces. Eh, ahora que estamos dando estas 4 habilidades, tú has observado que los alumnos tienen errores en producción oral
40. P: principalmente
41. E: sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje

42. P: mmj
43. E: ¿qué tipo de errores has observado más frecuentemente en tus alumnos?
44. P: lo que yo he notado principalmente es que, traen bases del inglés de secundaria,
45. E: sí
46. P: de eso sí no, no lo dudo. Pero hay muchas cosas que son errores muy comunes; por ejemplo, eh, la tercera persona, se les olvida ponerle la 'ese' ¿no? es muy, muy común
47. E: muy frecuente
48. P: y recurrente
49. E: sí
50. P: casi todas las sesiones tengo que andar: '¿y la tercera persona?', 'y acuérdense que'; ese es muy recurrente.
51. E: mmj
52. P: sí. Principalmente es lo que he encontrado
53. E: principalmente has visto.
54. P: sí.
55. E: sería entonces...
56. P: sí porque doy inglés 1 y 2.
57. E: 1 y 2
58. P: normalmente de 3ero y 4to he tenido un grupo este semestre y el anterior también uno.
59. E: uno
60. P: o sea que tengo primero y segundo, por eso es que lo noto al inicio.
61. E: claro es lo más frecuente. Y cuando tus alumnos se equivocan que cometen ese tipo de error ¿qué sueles hacer?
62. P: pues cuando es un ejercicio en clase, vaya en el libro,
63. E: si
64. P: lo vuelvo a remarcar en el pizarrón
65. E: ajá
66. P: a ver, quedamos que: y vuelvo a poner ahí la imagen completa ¿no?

67. E: ok

68. P: pongo los pronombres

69. E: mmj

70. P: y estos ¿Cuales son?, ¿porqué son diferentes?

71. E: sí

72. P: y ya por ahí brinca uno ¿no? estas son terceras personas ¿y eso qué? ¿a qué se refieren con terceras personas?

73. E: ok

74. P: sí

75. E: ya, ajá.

76. P: digo, normalmente lo hago una o dos veces y ya la siguiente:- a ver, ¿recuerdan que vimos terceras personas? sí. -¿Qué teníamos que hacerle? Sí. Normalmente la primera o segunda,

77. E: mmj

78. P: lo pongo ahí otra vez, que lo vean todos y ya después otra vez lo remarco y lo remarco y lo remarco.

79. E: lo remarcas.

80. P: mmj

81. E: ok. MMj, supongamos que alguien ha cometido algún error en un ejercicio de producción oral en donde ya se equivocó; en ese momento eh es que recurre a la explicación, te esperas...

82. P: no

83. E: ... al final ¿cómo lo haces?

84. P: normalmente lo dejo que termine de hablar y algunos se quedan viendo así como que: "está mal, está mal" y digo a ver:- ¿qué pasó?, ¿está bien o mal?

85. E: ok.

86. P: o sea yo no les doy desde el principio la

87. E: la respuesta

88. P: la respuesta

89. E: la respuesta correcta digamos

90. P: porque alguno de ellos siempre falta que "está mal, ya se equivocó" ¿no?

91. E: sí, sí, ajá.
92. P: le dice al otro y le dice al otro y le dice al otro.
93. E: sí, sí.
94. P: o sea primero los dejo que se den cuenta que hay un error,
95. E: mmj
96. P: y ya después lo aclaramos donde está el error.
97. E: ok, muy bien.
98. P: sí
99. E: entonces dices que lo haces un poco después ¿no?
100. P: sí
101. E: esperas, tomas nota a veces y recurre en ocasiones al mismo grupo.
102. P: sí al mismo grupo
103. E: para que ellos solitos. Y ¿has observado cómo responden tus alumnos a ese tipo de intervención?; es decir ¿les ayuda a no cometer después el error?, ¿a corregirlo?
104. P: principalmente a los que cometen el error a la siguiente...
105. E: ajá
106. P: vez que lo vuelven a utilizar, se dan cuenta ellos dicen no así no era. Es más algunos dicen el error,
107. E: sí
108. P: y automáticamente después, lo corrigen.
109. E: se auto corrigen
110. P: así es
111. E: ah ok.
112. P: pero principalmente en el muchacho que hizo el error y que le dijimos: a ver en qué se equivocó Fernando por ejemplo
113. E: sí
114. P: y ese Fernando la próxima vez que lo utiliza él sí, corrige automáticamente.
115. E: ok. Bien eso no, no, no me ha ocurrido a mí pero bueno sí. Quieres decir como que una vez que alguien ha tenido como oportunidad como de practicar

116. P: así es
117. E: de experimentarlo y le pone atención en ese aspecto,
118. P: mmj
119. E: sí puede eh revisarse
120. P: así es, automáticamente se se auto corrige: -No, está mal, así no era- y dice la respuesta correcta.
121. E. ok. Muy bien, mmj. Bueno no siempre cometen errores; cuando hacen una muy buena respuesta ¿Cuál es tu actitud o tu eh, tu expresión, tu manera?
122. P: yo acostumbro decirles por ejemplo, chicos que están desmotivados
123. E: si
124. P: si porque se nota (traslape)
125. E: que los hay
126. P: automáticamente, dicen una respuesta correcta y a ellos les digo -muy bien, así debe de ser. Y todos los demás así como que: (suspiro, sorpresa) -¿a poco él?- pues sí ¿no?
127. E: mmj
128. P: poco a poco los vas motivando ¿no?
129. E: mmj
130. P: chicos que ya tienen respuestas correctas que son constantes
131. E: mmj
132. P: dices, bueno, yo acostumbro decirles: -bien, bien, bien.
133. E: mmj
134. P: chicos que apenas están sufriendo para entender y esto...
135. E: mmj
136. P: a ellos les digo: -muy bien, así se hace- y todos los demás se dan cuenta; dicen bueno qué onda ¿no?
137. E: sí
138. P: ¿por qué él sí y yo no?
139. E: y si emh, ¿has notado cambio en ellos? Es decir, pareciera que motivas o intentas motivar más a los que ves que les cuesta más trabajo

140. P: son, han sido pocos los, resultados ¿no? pero sí ha habido porque la mayoría de estos chicos que no son, pues no son regulares
141. E: mmj
142. P: son a los que les trato de decir esto ¿no? muy bien, así se hace. Y me los encuentro por ejemplo en el pasillo y -qué pasó ¿cómo estás?, ¿ahora sí vas a entrar? Y...
143. E: mmj
144. P: pero no, no funciona con todos ¿no?
145. E: no, claro
146. P: sinceramente
147. E: (risas)
148. P: uno hace lo que puede, pero no los va a traer al salón
149. E: claro
150. P: en ese sentido
151. E: en ejercicios de producción oral cuando tienes que corregir a uno de tus alumnos cómo te pare... ¿cómo te sientes tú?; ¿te gusta, no te gusta?, ¿es una parte de tu trabajo que disfrutas o que no tanto?
152. P: mira no lo había pensado
153. E: tu como te sientes tú (traslape)
154. P: así como que me gusta o no me gusta; no lo sé, sinceramente no lo sé. Yo lo hago porque digo bueno, esto está mal...
155. E: ajá
156. P: y les doy las herramientas para que lo solucionen.
157. E: mmj
158. P: Pero no lo había pensado si me siento bien o me siento mal.
159. E: ¿lo verías como parte de nuestro trabajo? ¿Como otra forma más de lo que tenemos que hacer?
160. P: pues yo creo que sí.
161. E: sí
162. P: sí porque no, no puedo decir ¡ay! me siento bien que lo corregí; me siento mal porque se equivocó.

163. E: no.
164. P: no
165. E: ok. Mmj. y bueno a final de cuentas enseñamos lengua
166. P: mmj
167. E: ¿qué es para ti una lengua? O cuando escuchas lengua ¿qué te viene a la mente?
168. P: qué es para mí la lengua... pues sería la forma de comunicación
169. E: mmj
170. P: la forma de comunicación entre las personas, una lengua
171. E: ok, mmj. Y enseñar lengua ¿qué representaría entonces para ti?
172. P: pues sería enseñar a que estos chicos, aprendan a comunicarse en otro idioma...
173. E: sí
174. P: que no es el español. Porque yo en eso principalmente me baso; que sean capaces de comunicarse...
175. E: ajá
176. P: de expresarse, no tanto en cómo te decía en el ejemplo gramatical...
177. E: sí
178. P: esos trato de omitirlos. Pero yo lo que quiero es que sean capaces de hablar, de entenderse, comunicarse.
179. E: mmj. Dirías que pones o tiendes o pensarías que tiendes a poner más atención de las 4 hrs. A algunas, a corregir me refiero, a la parte de cómo lo hacen o de que hagan más ejercicios por ejemplo de speaking o de, eh, o de writing o
180. P: pues
181. E: ahorita que dijiste esto ¿no?
182. P: mmj. Principalmente, bueno, lo que hago normalmente, casi todas las sesiones lo hago es al final pregunto ¿qué vimos hoy? Y todos –lo del libro y la lectura- ok ¿qué aprendieron hoy? Normalmente me hablan de vocabulario.
183. E: mmj. Aprendimos...
184. P: normalmente ¿no?
185. E: a decir tal.
186. P: ajá. Aprendimos que ventana es window

187. E: ok, ajá, ajá.
188. P: y al final les digo bueno, ¿pueden utilizar eso en una conversación? Mmh lo piensan, lo dudan...
189. E: sí
190. P: pero a la siguiente sesión
191. E: mmj
192. P: pregunto ¿qué hicimos la sesión anterior?
193. E: mmj
194. P: y todos pues aprendimos así y como se dice ventana; y ahí van con su librito, revisan
195. E: sí
196. P: les digo bueno, ahora sí ¿lo podemos aplicar? —sí. A ver, dame un ejemplo en inglés. Sí, o sea trato de unir todas las sesiones
197. E: mmj
198. P: y que al principio de cada una de ellas utilicen lo que vimos la sesión anterior.
199. E: lo que vieron antes
200. P: mmj. No tanto como un diálogo o una explicación, sino que ya algo que ellos utilizan.
201. E: que lo puedan usar dando un ejemplo... (traslape)
202. P: que lo que lo apliquen
203. E: que lo apliquen
204. P: así es
205. E: ok, mmj muy bien.
206. P: principalmente. Pero trato de ver todas las formas.
207. E: sí, bien. En nuestra clase un aspecto que los muchos que tenemos es la retroalimentación,
208. P: mmj
209. E: que puede tener el alumno por parte del profesor o de los demás alumnos
210. P: sí

211. E. este, hacia su trabajo ¿has escuchado del tema en la enseñanza de lenguas? Como tal ¿retroalimentación?
212. P: sí, bueno se supone que nosotros debemos de dar retroalimentación a cada uno de nuestros alumnos. Lo cual es un poco pesado y difícil ¿no? porque son grupos de 25 y si tienes 7 grupos, pues no tienes como te diré, exactamente, un contacto directo con el alumno.
213. E: mmj
214. P: lo conoces,
215. E: mmj, mmj
216. P: sí, lo conoces en clase
217. E: sí
218. P: pero hasta ahí ¿no? así como retroalimentación de qué estás haciendo exactamente, esto te falló y esto está mal y esto te falta
219. E: mmj
220. P: a mí me parece que sí es un poco pesado. Sí lo haces, yo lo hago principalmente a finales de semestre
221. E: sí
222. P. cuando vemos calificación. -Mira esto te falló, esto está esto está mal.
223. E: mmj
224. P: trato de hacerlo. No lo puedo hacer cada sesión porque es
225. E: claro
226. P: es demasiado. Sería demasiado tiempo invertido, demasiado tiempo
227. E: sí, claro.
228. P: pero al final del semestre sí se los digo. -Mira esto te falta, te falla aquí vocabulario, sabes qué necesitas practicar listening, necesitas practicar speaking, pero estos, son más o menos-. Trato de hacerlo
229. E: sí
230. P: no siempre puedo y no siempre recuerdo por ejemplo todas las caras
231. E: claro, mmj.
232. P: no siempre lo puedo hacer.
233. E. para ti una retroalimentación sería cara a cara y directa...

234. P: sí
235. E: con la persona
236. P: sí, sí para para poder platicar con esa persona: -oye sabes qué tienes error en el listening, no pues es que me confundí y estaba contestando el de abajo...
237. E: ¡ah!
238. P: dices ¡ah bueno! Ese fue porque tuvo mal estas respuestas
239. E. mmj, mmj.
240. P: ¿no? por eso trato de hacerlo así, directamente
241. E: ya
242. P: no puedo decir, ¡ay! Pues tuvo todo mal, no pues es que no puso atención, no sabe.
243. E: mmj, claro ¿consideras que puede haber una relación entre corrección como tal y retroalimentación?
244. P: ¿relación?
245. E: sí. O sea que ¿cómo sería una corrección?, ya me decías algunos ejemplos ¿no? como cuando alguien dice algo mal y entonces los demás lo, los demás lo retoman y lo explican, etc.
246. P: mmj. Pero yo veo retroalimentación (traslape) como...
247. E: y retroalimentación
248. P: ... corrección: estás haciendo algo mal. Y te doy la explicación del porqué
249. E: ajá
250. P: para mi retroalimentación sería: bueno, lo estaba utilizando mal, lo estoy corrigiendo y vuelvo a preguntar ¿está bien, o no?
251. E: ah, ok.
252. P: sí
253. E: mmj. Como un (traslape) poco ir ya más allá
254. P: sería como ya... exactamente
255. E: no solamente quedarte en explicar por qué algo está mal...
256. P: mmj
257. E: ¿no? sino este, retomarlo después

258. P: así es
259. E: volverlo a
260. P: volverlo a utilizar
261. E: a utilizar
262. P: y ver que el alumno lo haga correctamente
263. E: ok
264. P: para mí eso sería como retroalimentación
265. E: mmj. Y entonces ¿podría haber vínculo entre retroalimentación y aprendizaje?
P: claro, yo creo que sí.
266. E: ¿cómo sería éste?, ¿cómo te imaginas este vínculo siguiendo este ejemplo que dabas?
267. P: pues debe ser muy cercano ¿no? porque si el chico ya está corrigiendo...
268. E: sí
269. P: que es lo que está haciendo, está bueno creo y espero que esté aprendiendo, claro.
270. E: sí
271. P: con esa retroalimentación que tiene por parte del maestro: maestro, alumno, maestro, alumno; es bueno...
272. E: mmj
273. P: para mí se me hace como un círculo ¿no?
274. E: sí ¿cómo sería el círculo? Por un lado...
275. P: por un lado tienes al profesor
276. E: ajá
277. P: del otro lado tienes al alumno
278. E: sí
279. P: aquí está el error (ilustra con sus manos arriba y abajo) y aquí está la corrección.
280. E: ok
281. P: arriba y abajo. Si llega el error con el alumno,
282. E: mmj, mmj

283. P: el profesor lo corrige. Si lo logra corregir, hay una retroalimentación, se, se lograría hacer el círculo
284. E: ok
285. P: sí.
286. E: mmj, mmj.
287. P: y habría una comunicación directa entre el profesor y alumno y se entendería qué es lo que está haciendo mal y lo está corrigiendo para aplicarlo.
288. E: ya
289. P: ¿sí?
290. E: mmj, mmj.
291. P: para mí sería esa la relación, o sea sería muy cercana.
292. E: sería muy cercana... (traslape)
293. P: tiene que estar ligada,
294. E: al aprendizaje
295. P: claro.
296. E: pero como dices a veces es difícil tener tiempo para eh que puedas retroalimentar a todos y cada uno de los estudiantes de manera especial.
297. P: claro. Por ejemplo cuando haces examen
298. E: sí
299. P: hay un momento en que les haces un speaking
300. E: sí
301. P: y cuanto te tardas en hacerlo, por ejemplo yo lo que acostumbro es hacerlo por parejas
302. E: claro, por ejemplo ¿no?
303. P: por ejemplo en segundo: Sabes qué describe a tu compañero y luego le dices que es lo que haces, qué hiciste esta semana
304. E: ok, mmj.
305. P: y los dejo que hablen. Y ahí les digo- ¿sabes qué? Esto te falló, esto está mal.
306. E: ok

307. P: y ya salen hablando y dicen ¡ay sí! Me equivoqué en esto, sí es cierto, tenía que haber hecho esto. Ahí es donde yo veo que sí está funcionando.
308. E: mmj
309. P: bueno, espero que esté funcionando.
310. E: aunque sea breve tu intervención, en el aspecto de decir, este este punto te falta...
311. P: así es, así es.
312. E: ... este punto hay que mejorarlo ¿Y retroalimentación positiva, habrá eso? ¿O eso cómo podría?
313. P: claro yo creo que sí. Cuando le dices al alumno: - muy bien-
314. E: ah ok
315. P: ¿No? esa es una retroalimentación porque estás corri... no lo estás corrigiendo, sino que le estás diciendo vas por muy buen camino
316. E: claro
317. P: en cierta forma lo estás guiando
318. E: lo estás guiando, mmj.
319. P: sí
320. E: Y ahora que llevamos ya casi pues dos años ¿No?
321. P: sí dos años
322. E: para este trabajo con 4 hrs. ¿Cómo te ha parecido a ti tu labor en relación a...?
323. P: al anterior
324. E: al anterior
325. P: pues es mucho más pesado
326. E: más pesado ¿verdad?
327. P: porque en cursos anteriores solamente leías
328. E: sí
329. P: veías estrategias, veías vocabulario y los ponías a trabajar.
330. E: mmj
331. P: pero ahorita no puedes hacer eso. Tienes que estar ahí, con cada uno de los alumnos; platicando, hablando, comentando, corrigiendo. No te puedes sentar ahí y

dices- a ver se contestan de la 20 a la 21 y cuando acaben me traen su libro y se los reviso. No se puede, no se puede.

332. E: claro. Es más interactivo ¿entonces?

333. P: por ejemplo, antes pues te daba un momento así que te sentabas con uno de ellos y ahí estabas platicando del tema, etcétera. Te preguntaban algo y desde tu mismo lugar, podías contestar ¿no?

334. E: mmj, mmj

335. P: pero ahora ya no te puedes sentar

336. E: (risas)

337. P: ¿estás de acuerdo?

338. E: sí, sí

339. P: ¡no te puedes sentar!

340. E: sí

341. P: bueno te sientas cuando pasas lista

342. E: y ya (risas)

343. P: pero no te da chance de que en la clase te sientes

344. E: claro. Entonces no es un cambio solamente como del paradigma ¿no? sino en todos sentidos...

345. P: sí

346. E.... desde tu, tu postura física...

347. P: sí

348. E: tu manera de estar en la clase

349. P: sí

350. E: tu manera de interactuar, de intervenir, de estar con ellos

351. P: todo cambió por completo.

352. E: ¿y te ha gustado el cambio?

353. P: me gusta. Es pesado pero me gusta.

354. E: es pesado, pero te gusta. Mmj.

355. P: porque ya llega así el último día y dices ¡híjole! O sea ya acabé y antes no, terminaba la semana y – ¡adiós, adiós, adiós, adiós, adiós!- Y es de todos los

compañeros: ¡ay! Por fin ya acabamos, ¡ay, no! ahora sí, ahora sí se me hizo bien pesado

356. E: (risas)

357. P: como normalmente vamos viendo los mismos aprendizajes

358. E: claro más o menos

359. P: pues lo comentamos ¿no?

360. E: cómo vas, esto

361. P: ay no me costó mucho trabajo esto, hígole no qué crees que no puedo con esto

362. E: sí

363. P: y ahí es donde nos comunicamos entre nosotros: pues haz esto, mira a mí me funciona esto

364. E: eso, no sé, bueno no es ni corregir ni nada; podría ser también una forma de retroalimentar ¿No?

365. P: claro, claro

366. E: el trabajo, alimentar lo que ya se hizo a través de los comentarios

367. P: sí, qué es lo que te funciona, qué no te funciona, porque muchas veces tú preparas una clase, pero a veces con un grupo te funciona y con otro no

368. E: mj, así es.

369. P: tienes ahí que decir hígole no, esto lo corto y le hago por acá o tienes que meter una clase remedial

370. E: sí

371. P: hígole ahí es donde dices bueno, a veces el compañero te dice: no mira, haz esto, o mira sabes qué habla de esto y lo jalas hacia acá, dices bueno, no lo había pensado ¿no?

372. E: mj, muy bien ¿algo más que quisieras agregar sobre este tema?, ¿o alguna duda o comentario que te surja ahora? Sobre este aspecto de retroalimentación en el salón de clases

373. P: pues yo pienso que sí es muy importante para el alumno y para el maestro ¿no? no sólo para el alumno. Porque, porque el maestro puede darse cuenta cómo está funcionando el grupo en general, y puedes saber si puedes brincar un poquito más...

374. E: sí

375. P: o tienes que quedarte en el mismo nivel, o tienes que regresarte ¿no?

376. E: así es

377. P: yo creo que es muy importante, muy importante para ambos. Para el alumno porque lo puedes ayudar a avanzar, lo puedes motivar, o lo puedes ir trayendo así de la orejita ¿no? apúrate, apúrate, apúrate.
378. E: ¿y al maestro?
379. P: y al maestro porque te ayuda a, a, a preparar ¿no? preparas otra clase y dices ¡ah! Esto les falló, lo utilizas en otro tema, pero lo vuelves a utilizar ¿no? dices voy a meter aquí esto otra vez
380. E: claro, en cierta forma como que nos permitiría adaptar de acuerdo a las necesidades de los alumnos,
381. P: sí
382. E: nuestro avance, nuestras actividades
383. P: así es, porque digo, tú lo sabes, tú tienes un programa y tienes tus lesson plans ¿no? ya sabes más o menos qué vas a dar
384. E: sí
385. P: pero no todos los grupos van al mismo ritmo
386. E: claro, nunca
387. P: son diferentes
388. E: así es
389. P: hay unos que se te disparan, vas muy bien, hay otros que hójole ¿no? tienes que andar sufriendo con ellos y otra vez esto, y que quede claro esto, y hay otros que vas como lo planeaste
390. E: sí
391. P: ahí es donde dices bueno esa retroalimentación está funcionando, porque no puedes decir ¡ay! Pues yo voy, doy mis clases y todos nos vamos parejitos los 7 grupos; no se puede, no se puede
392. E: así es. Pues es una visión como ya creo yo, muy realista también ¿no? No es que no sea positiva, o que digas ay no ya me vale ¿no? sino más bien como el conocimiento que tienes...
393. P: claro
394. E:... y la experiencia de los grupos...
395. P: (suspira)
396. E: te permite darte cuenta que no va a ser así ¿no?

397. P: así es. No es todo color de rosa ¿no? todo funciona a la primera, todos te entienden, todos participan, todos hacen tarea. No se puede, no se puede. Y menos en el turno vespertino
398. E: estás en, trabajas también en la tarde.
399. P: tengo mixto, sí. Pero la mayor carga horaria está en la tarde
400. E: ¿y sí notas diferencias?
401. P: sí, es muuuuy grande la diferencia, muy grande.
402. E: ¿en qué dirías?
403. P: en qué, en todo. Actitud: chicos de la mañana dices- tarea y todos traen tarea, uno faltará la tarea. Y en la tarde dices – tarea, pues dos, tres, cuatro. Principalmente actitud y motivación porque los chicos de la mañana son más activos en ese sentido. Dices: vamos a hacer esto, vamos a hacer equipos y de volada ¿no?, elijan una pareja
404. E: rápido
405. P: rápido, ayúdenme a mover todas las sillas hasta las orillas, todos ayudan. Y en la tarde no: elijan una pareja el que está aquí junto, hagan equipos pues nosotros cuatro y en la mañana no. es muy diferente desde la actitud, el ambiente, los alumnos; en la mañana son más chicos
406. E: mj, también eso
407. P: en la tarde son más grandes. Todo eso tiene que ver
408. E: sí, seguramente que sí. Y ya se ve reflejado después en las calificaciones y demás. Además, no sé, allá en Azcapotzalco pues sigue siendo alto el índice de deserción escolar en la tarde, o sea están inscritos, pero no asisten
409. P: pero no asisten
410. E: por ahí andarán en la escuela, pero no vienen nunca ¿no?
411. P: a mí lo que nunca me había pasado: grupos de primero y segundo. Al principio, llenos los 25
412. E: llegan, ajá
413. P: pero ahorita, tengo un grupo de 2 a 4, precisamente el de hoy, eran 23, ahorita tengo 6 alumnos.
414. E: wow 6!
415. P: 6 y no son regulares. Vienen unos, vienen otros, vienen unos, vienen otros.
416. E: cómo puedes avanzar en un grupo así ¿no?
417. P: otro, el de hoy precisamente de 6 a 8 igual, ese sí eran los 25 y, y no ahorita tengo 8 alumnos, puros hombres.

418. E: pues sí, tiene uno que adaptarse y ajustar.

419. P: pues sí

420. E: ¿alguna otra cosa que quisieras agregar?

421. P: no nada más

422. E: esa es la entrevista, te agradezco muchísimo el tiempo, el espacio

423. P: no de qué