



## **CÓMO CREAR ESPACIOS MÁS EFICIENTES DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ENTRE PARES PARA LAS TAREAS COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS DE ILE**

**PALMA, Ricardo Javier**

Desde una enfoque interaccionista en la adquisición de una segunda lengua (SLA, en inglés), el rol de la negociación de significado es clave para la comprensión del input pedagógico y para las interacciones entre los alumnos. Las investigaciones de esta línea adquisicionista estudian las estrategias que emplean los hablantes nativos con los estudiantes de una lengua extranjera que poseen un menor dominio lingüístico, o las usadas entre pares con igual dominio del idioma extranjero. Entre los descubrimientos se observa que el empleo de tales estrategias es más restringido en las interacciones entre pares con igual competencia lingüística. En este trabajo se expondrán las razones por las cuales las estrategias de retroalimentación correctiva (tales como reformulaciones, reflexión metalingüística explícita, entre otras) no aparecen o son evitadas por los alumnos en las interacciones de comprensión y producción lingüística. Posteriormente, se propondrán actividades de aprendizaje de estrategias de retroalimentación correctiva que no supongan un uso pragmático inapropiado o constituyan un acto que amenace la imagen social entre los alumnos. El objetivo principal de estas actividades será que los estudiantes de ILE logren emplear tales estrategias en las distintas tareas comunicativas de producción oral (discusiones, juegos de roles, entre otras). (196 palabras)

**Palabras clave: ILE – producción – retroalimentación correctiva**

### **INTRODUCCIÓN**

La interacción escolar se ha vuelto desde hace unas décadas en el objeto de estudio de distintas disciplinas que la han abordado ya sea desde una perspectiva unidisciplinaria o multidisciplinaria que a su vez han nutrido y guiado múltiples líneas investigativas. Aunque el término más apropiado sería “interacciones escolares”, ya que incluiría no sólo las interacciones docente-alumno, sino también las interacciones alumno(s)-alumno(s). Todos estos estudios han contribuido a comprender de manera más detallada las distintas variables que tienen un grado de impacto en los variados tipos de relaciones interpersonales que existen en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras.

En este trabajo describiré de manera sucinta los distintos tipos de interacciones en el aula y las correspondientes disciplinas y estudios que han abordado esta temática. Más adelante, me centraré en los estudios adquisicionistas que hacen referencia a la misma y en particular expondré las razones por las cuales las estrategias de retroalimentación correctiva (tales como reformulaciones, reflexión metalingüística explícita, entre otras) no aparecen o son evitadas por los alumnos en las interacciones de comprensión y producción lingüística. Posteriormente, propondré actividades de aprendizaje de estrategias de retroalimentación



correctiva que no supongan un uso pragmático inapropiado o constituyan un acto que amenace la imagen social entre los alumnos. El objetivo principal de estas actividades será que los estudiantes de ILE logren emplear tales estrategias en las distintas tareas comunicativas de comprensión y producción (discusiones, juegos de roles, por mencionar algunas).

### **Tipos de Interacción Áulica**

En relación al primer tipo de interacción (docente-alumno), el foco de investigación se ha centrado en el análisis del discurso docente. Como parte de los resultados de esa investigación, Sinclair and Coulthard (1975) establecieron la ya-conocida secuencia I-R-F (según sus siglas en inglés, *Initiation-Response-Follow up*). Según esta secuencia, el docente dirige y controla la interacción y el alumno ocupa sólo un espacio y rol en este patrón interactivo, el de respondiente.

Esto también nos lleva a concluir que las interacciones iniciadas por los alumnos son escasas o no existentes en algunos casos. Ya sea por la descripción limitada o limitante en cuanto a los roles interactivos, esta secuencia ha sido criticada en varias oportunidades. Sin embargo, cabe destacar que no fue la intención de los autores circunscribir todas las interacciones escolares a este esquema, sino que fueron el resultado de la observación de patrones más frecuentes. Este esquema también sirvió, por otro lado, para definir las técnicas de postulación de preguntas en el aula o para realizar tales preguntas de modo más eficiente (Ur, 1997, pp. 228-32).

Los siguientes diagramas representan los tipos de interacción áulica en cuanto a la progresión de la unidad del libro de texto:



(Adaptado de Malamah-Thomas, 1987, pp. 6-7)

El segundo tipo de interacción involucra las interacciones alumno(s)-alumno(s). Este tipo de comunicación interpersonal en relación a una tarea pedagógica también ha conducido al análisis de las distintas componentes de tales interacciones. En cuanto a los participantes cabe considerar, por ejemplo, el rol pedagógico que cumplen cada uno de ellos, su rol o identidad social ficticia o realista (respecto de la tarea pedagógica). Otras variables incluyen su grado de conocimiento o dominio de la lengua extranjera (ya que podemos tener alumnos casi-nativos con alumnos con un dominio mucho más diferenciado),



su grado de desarrollo de la competencia comunicativa (donde se requiere un conocimiento que va más allá de lo lingüístico-formal) o la motivación para realizar las actividades comunicativas.

Un ejemplo del estudio de la interacción entre alumnos realizado en el ámbito de la pragmática apunta a la importancia de los problemas de comunicación multiculturales. En un trabajo de investigación sobre pragmática e interacción, Liddicoat y Crozet (2001, pp. 125-45) estudiaron la producción oral (en un juego de roles) de estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera en una universidad de Australia. Los estudiantes debían responder a la simple pregunta “¿Qué hiciste el fin de semana?” que conduce a dos tipos de interpretaciones culturales. Para los hablantes de inglés, la pregunta es sólo una rutina conversacional en la que el oyente no va a explayarse. Para el hablante de francés, constituye una pregunta genuina, a la que el oyente tiene que contestar expresando algunas opiniones evaluativas e información adicional. Los alumnos fueron capaces de expresar la respuesta correcta tanto durante el estudio, como durante una investigación complementaria posterior.

Sin embargo, los autores notaron falencias en los tipos de estrategias de interacción (formas de retroalimentación) que utilizaban los estudiantes. Mientras que en el primer estudio, hacían uso de señales de reconocimiento (*acknowledgement tokens*, tales como “ah”), repeticiones literales y solapamientos (*overlaps*), en el estudio posterior (1 años después), sólo produjeron el primer tipo de forma de interacción. Según concluyen los autores, los estudiantes fueron capaces de ejecutar y mantener aspectos de contenido (la diferenciación multicultural en la respuesta a la pregunta de estudio) pero no en aspectos de forma (los tipos de estrategias de retroalimentación) (p. 143). Esto nos lleva a especular sobre la importancia de la enseñanza explícita de esas estrategias.

El enfoque interaccionista en la adquisición de una segunda lengua (SLA, en inglés) se concentra en el rol de la negociación de significado como clave para la comprensión del input pedagógico y para las interacciones entre los alumnos. Cabe destacar la importancia de la *InputHypothesis* de Michael Long, tanto en su primera versión (1981) como en la revisada (1996), en las que difiere en el rol de la interacción: condición suficiente para la adquisición (de una segunda lengua) en la primera versión y no condición suficiente pero altamente beneficiosa, en la última.

Las investigaciones de esta línea adquisicionista estudian las estrategias que emplean los hablantes nativos con los estudiantes de una lengua extranjera que poseen un menor dominio lingüístico, o las usadas entre pares con igual dominio del idioma extranjero. Todas estas investigaciones se realizaron tanto en el aula, como en condiciones de



laboratorio. Entre los descubrimientos más significativos se observa que el empleo de tales estrategias es más restringido en las interacciones entre pares con igual competencia lingüística.

### **Tipos de Estrategias de Retroalimentación Correctiva**

Entre las estrategias de retroalimentación correctiva se pueden mencionar las siguientes:

- reformulaciones correctivas (*recasts*)
- retroalimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*)
- repeticiones
- preguntas de clarificación (*clarification requests*)
- preguntas de comprensión (*comprehension checks*)
- corrección explícita
- traducciones
- Episodios basados en aspectos lingüísticos (*LREs* o *Language-related episodes*)

Todas estas estrategias o técnicas de retroalimentación o corrección varían en distintos aspectos: a) el grado de corrección o modificación del contenido lingüístico que contiene los errores y su carácter explícito o implícito, b) el objetivo lingüístico formal (gramática, fonética, pragmática) a corregir y c) el participante a cargo de la retroalimentación (el docente o el alumno). Los siguientes son algunos ejemplos de las técnicas de retroalimentación correctiva (extraídos de Gass y Mackey, 2007, pp. 183-86) más empleadas:

- Preguntas de clarificación:

**Learner 1:** ¿Qué es importante a ella?

— **Learner 2:** ¿Cómo?

**Learner 1:** ¿Qué es importante a la amiga? ¿Es solamente el costo?

- Preguntas de comprensión:



**Learner 1:** La avenida siete va en una dirección hacia el norte desde la calle siete hasta la calle ocho. **¿Quieres que repita?**

**Learner 2:** Por favor

- Reformulaciones correctivas:

**Student:** Why did you fell down?

**Teacher:** Why did you fall down?

**Student:** Fall down, yes.

- Episodios basados en aspectos lingüísticos:

**Learner 1:** Los nombres en el mapa. **¿Es el mapa o la mapa?**

**Learner 2:** El mapa.

Todas estas técnicas son ejemplos de “evidencia negativa”, como se denomina en términos de adquisición, ya que “se refiere a la información que los aprendientes reciben en relación a la falta de adecuación de sus enunciados” (p. 178). De todas ellas, son las reformulaciones correctivas o *recasts* las que fueron investigadas de manera exhaustiva y son los LREs los que se han agregado como constructo de investigación más reciente en los estudios sobre interacción y negociación de significado. Estas últimas son además las más interesantes desde el punto de vista pedagógico, ya que son iniciadas muchas veces por los propios alumnos.

### **Las técnicas de retroalimentación: consideraciones pragmáticas**

El contexto comunicativo de las tareas pedagógicas de producción representa una situación ambigua para los participantes. Por un lado, desde el punto de vista pragmático, constituye un evento de habla (*speech event*) con reglas delimitadas en cuanto a los participantes (docente-alumno, alumno-alumno), objetivos (aprendizaje lingüístico), el espacio físico (el aula) y el material usado. Sin embargo, cuando los alumnos, por ejemplo asumen un rol en una actividad concreta de juegos de roles, nunca está claro si lo hacen como alumnos o como actores sociales cuya función va más allá del contexto escolar.

Por un lado, podríamos plantearnos si las correcciones de contenido o de forma son parte integral de las interacciones habituales de los alumnos en su lengua materna y más allá del ámbito escolar, en donde se ejecutan y promueven con más frecuencia. Más



específicamente, nos tendríamos que plantear si la corrección explícita no constituye un acto de amenaza a la imagen (*face-threatening act*) que puede trastocar el curso de una interacción en la vida real o ser un obstáculo en la definición de roles para una tarea comunicativa interactiva.

Por otro lado, surge la pregunta acerca del grado de competencia pragmática que el alumno pueda tener sobre su propia lengua o la extranjera. Si nos concentramos en la interacción entre pares a partir de una actividad de producción oral conjunta, vale aclarar que como docentes a menudo asumimos que ya poseen tal competencia, o que es fácil transferirla desde la lengua materna. Si seguimos esta línea de pensamiento, entonces nuestros alumnos también sabrían cuál es el momento apropiado para realizar la corrección a un par cuando hayan asumido un rol social no pedagógico en la tarea comunicativa.

Desafortunadamente, nuestra experiencia docente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera nos provee muchos ejemplos en los cuales tales prácticas correctivas no aparecen o parecen ser evitadas por nuestros alumnos en las interacciones de producción lingüística. Tal como se plantea en esta sección, y más allá de otras variables (tales como la diferenciación en el dominio de la lengua extranjera, o la motivación para realizar la tarea comunicativa) que pueden influir la ausencia de la corrección, el aspecto pragmático del problema puede ser usado como explicación: a) los alumnos no ven con buenos ojos la corrección a los pares, b) los alumnos desconocen los momentos en que éstas estrategias pueden ser aplicadas, c) los alumnos no están familiarizados con las estrategias de corrección implícita o explícita en la lengua materna o extranjera, d) los alumnos no saben si están asumiendo el rol pedagógico de alumno o una identidad social diferente que requiere la tarea.

Las siguientes tareas de producción oral ilustrarán los distintos tipos de modificaciones pedagógicas que se pueden realizar para facilitar y promover el aprendizaje de diferentes estrategias de retroalimentación correctiva que tengan en cuenta los factores pedagógicos y pragmáticos mencionados arriba para que no constituyan actos comunicativos que amenacen la imagen social entre los alumnos (ya sea la pedagógica o la simulación de identidad social que requiere la tarea comunicativa). Es decir, que se pretende que las estrategias a utilizar por los alumnos no sean vistas por los alumnos, ya sea por su naturaleza explícita o implícita, como críticas directas o indirectas a sus interlocutores, a su forma de utilizar la lengua extranjera (y su dominio de la misma) o a la de abordar la tarea comunicativa.



## **Tipos de Tareas Comunicativas que Propician la Retroalimentación Correctiva**

Las tareas comunicativas pueden clasificarse de acuerdo a la posibilidad de incluir episodios de corrección según el siguiente continuo:

+ posibilidades de corrección  
de corrección

- posibilidades de corrección

---

Alumno en rol de alumno

Alumno tomando otra identidad o rol

*PRESENTACIONES ORALES*

*JUEGOS DE ROLES*

- Descripción de imágenes o dibujos

En este tipo de actividades, cuando se realiza de a pares, no hay una interacción conversacional muy recíproca en relación a los turnos de habla. El alumno que describe domina la conversación y el otro estudiante sólo toma nota o dibuja. Dada la naturaleza controlada de esta tarea, se podría instruir al segundo para que produzca, por ejemplo, preguntas de clarificación o repeticiones. Además, por su naturaleza controlada, y por el hecho de ser una actividad con una brecha en la información (*information gap*) se podría alentar al primer interlocutor para que construya LREs que busquen la retroalimentación por parte de su interlocutor.

Una variante sería dar instrucciones para que segundo alumno produzca sólo reformulaciones correctivas (*recasts*), cada vez que el alumno que describe incurre en un error lingüístico. Esto supondría también que el alumno que corrige puede tener un dominio más avanzado de la lengua extranjera como para realizar tales reformulaciones.

Si éste es el caso, una tercera variante sería establecer entre los alumnos una negociación entre ellos, previa a la tarea, que le permite al alumno con más dominio tener la posibilidad de realizar una corrección explícita o una retroalimentación metalingüística basada en un criterio establecido de antemano por el docente (errores de gramáticos, de pronunciación, o léxicos). La negociación establece un contrato implícito que evita la competitividad o la percepción equivocada de la corrección.

En todos los casos, y si se fuera posible, sería aconsejable grabar la interacción para su posterior análisis y discusión entre el docente y los alumnos.





- Discusiones basadas en un video clip

En este caso, las técnicas correctivas más centradas en aspectos lingüísticos sólo contribuirían a interrumpir la interacción comunicativa. Es por ello que las reformulaciones correctivas podrían ser una buena opción. Dada la naturaleza de la discusión como género textual oral que involucra ciertos parámetros de formalidad, la corrección frecuente por parte de un interlocutor sobre aspectos lingüísticos puede ser tomada como una ofensa, o más técnicamente, como un acto de amenaza a la imagen.

Sin embargo, la contraposición de ideas, la refutación o críticas de opiniones vertidas son comunes en este tipo textual. Y si además de ello, las mismas no son unidireccionales y se llevan a cabo por parte de distintos participantes, entonces no constituirían actos pragmáticos inadecuados. Una posible realización pedagógica sería construir una secuencia pedagógica en la que podemos tener: a) la observación de un video que se preste a la discusión grupal, b) los alumnos tomando notas que luego van a contrastar en la discusión, c) la enseñanza explícita de las repeticiones o reformulaciones correctivas como medio de retroalimentación para con las opiniones o ideas divergentes vertidas por los alumnos y como únicas formas de respuesta a las discrepancias u errores lingüísticos que puedan cometer sus interlocutores.

La reformulación correctiva es la estrategia de negociación de significado que menos puede interrumpir el proceso comunicativo dentro de una discusión, ya que se permite la reflexión sobre el contenido y no sobre la forma lingüística. Pero lejos de ser una ventaja, puede convertirse en negativa, si no conduce a que los alumnos noten sus inexactitudes lingüísticas. Por ello, el docente debería decidir entre entrenar a los alumnos a reconocer las reformulaciones como estrategias de corrección tanto de contenido, como de forma, o realizar tareas de grabación para un análisis posterior de las instancias de reformulación correctiva reales o posibles.

- La simulación y el juego de roles

Son tareas pedagógicas menos controladas y que tienen como objetivo simular una interacción fuera del aula, con roles e identidades distintas y que requieren generalmente un dominio avanzado de la lengua extranjera. Como la tarea comunicativa descrita anteriormente, no constituye el entorno apropiado para la corrección explícita. A pesar de ello, puesto que en el juego de roles se construye y negocia un uso del lenguaje más allá del aprendido en clase, es terreno fértil para la utilización de técnicas correctivas menos explícitas tales como la reformulación correctiva o las preguntas de comprensión y clarificación.





Como variantes a las instrucciones de los juego de roles, podemos asignarles a los alumnos identidades más realistas, como a) un interlocutor con un problema de audición, que no escucha bien o que escucha otras palabras o tiempos verbales diferentes, b) un interlocutor que asume un rol de detective, o c) un interlocutor que tiene un dominio muy básico del idioma extranjero.

## **CONCLUSIÓN**

El aula de inglés como lengua extranjera es el escenario de interacciones diversas entre los distintos actores pedagógicos (el docente y los alumnos, los alumnos entre sí). Y las tareas de retroalimentación y corrección las lleva generalmente a cabo el docente. Pero es necesario introducir técnicas o estrategias de retroalimentación correctivas que surjan desde los alumnos mismos, ya que la mayoría de las tareas comunicativas evidencia una falta de ellas.

Como se expuso anteriormente, se deberían considerar los factores que impiden que se lleven a cabo esos procesos de corrección y diseñar propuestas pedagógicas que fomenten tales procesos considerando el rol que tienen tanto en el ámbito escolar como en la vida diaria. El objetivo final es que los alumnos sean conscientes de que poseen muchos más recursos o herramientas para el aprendizaje de una lengua extranjera, que harán que su proceso de adquisición sea más eficiente y en el que se vean mucho más involucrados.

Por otro lado, esto supone que la tarea de corrección no va a ser la propiedad exclusiva del docente, sino que el alumno puede estar preparado para reflexionar y reaccionar apropiadamente ante los distintos problemas comunicativos que puedan tener sus compañeros o ellos mismos.



## **BIBLIOGRAFÍA**

- GASS, S. M., & MACKEY, A. (2007). "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition". En B. VanPatten, & J. Williams (Edits.), *Theories in Second Language Acquisition - An introduction* (págs. 175-199). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LIDDICOAT, A. J., & CROZET, C. (2001). "Acquiring French interactional norms through instruction". En K. R. Rose, & G. Kasper, *Pragmatics in Language Teaching* (págs. 125-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. H. (1981). "Input, interaction and second language". En H. Winitz (Ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition.4*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- LONG, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Edits.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J., & COULTHARD, R. M. (1975). *Towards and Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- UR, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.