

LA INTERACCIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

INTERACTION: A STRATEGY TO DEVELOP WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Crespo, Any*; Pasek de Pinto, Eva**

*Universidad de Los Andes, Núcleo "Rafael Rangel". **Universidad Experimental Simón Rodríguez. Venezuela

Resumen

El presente estudio de casos tuvo como propósito describir el impacto de la interacción como una estrategia para desarrollar la escritura en inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron el docente y dos estudiantes cursantes de un Seminario de Investigación en una universidad venezolana. Se utilizaron como técnicas de recolección de información: observación y toma de notas, entrevistas semi – estructuradas, grabaciones y transcripciones de las conferencias entre el docente y las estudiantes. Los resultados indicaron que los tipos de interacción: interacción oral colaborativa, conferencias con el docente y la interacción y negociación entre compañeros ofrecen múltiples beneficios a los estudiantes en términos del mejoramiento de la expresión escrita en inglés las cuales, a su vez, requieren del acompañamiento y orientaciones del docente para optimizar su incidencia en el desarrollo de las habilidades en escritura.

Palabras clave: interacción, escritura, lengua extranjera.

Abstract

This case study describes the impact of interaction as a strategy to develop writing in English as a foreign language. The participants were the teacher and two students enrolled in a Research Seminar at a Venezuelan university. Class observations, fieldnotes, interviews with the teacher and students, tape recording and transcriptions of teacher-student conference sessions were used for data collection. The results indicated that the types of interaction such as: collaborative oral interaction, teacher-student conferences and interaction and negotiation between peers offer numerous benefits for the students in terms of improving their writing in English which require the teacher's guidance to optimize their incidence on the developing of writing abilities.

Keywords: interaction, writing, foreign language.

Recibido 30/09/2015 - Aprobado 08/04/2016

*Lcda. En Educación, mención Lenguas Extranjeras; MSc. en Enseñanza / Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Ha publicado 1 artículo de investigación en una revista nacional. Ha asesorado 2 tesis de pre-grado. Investiga en aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera. E-mail: anycres@hotmail.com

**Lcda. en Educación, mención Ciencias Naturales; Esp. en Metodología de la investigación; MSc. en Planificación y Administración de la Educación Superior, MSc. en Tecnología y Diseño Educativo; Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera-Venezuela. Autora de 1 libro y de 22 artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha asesorado 5 tesis doctorales y 14 trabajos de grado de Maestría. Investiga en educación, evaluación y en educación ambiental. E-mail: mlinaricova@hotmail.com

Introducción

Desde el enfoque procesual de la escritura se concibe el acto de escribir como la construcción de significados a partir de la interacción entre los individuos que comparten contextos culturales y sociales (Silva y Matsuda, 2001; Yagelski, 1994). Esto nos remite a las contribuciones hechas por Vygotsky quien, a través de su teoría sociocultural ha manifestado que el aprendizaje no es una actividad exclusivamente individual sino también social. En ese sentido, se le dio relevancia a la interacción social en el aprendizaje.

El desarrollo de la escritura es una tarea compleja que supone, por parte del docente, la aplicación de diversas estrategias a través de las cuales se fomente la interacción entre los estudiantes para mejorar la calidad de sus textos escritos. Estas estrategias involucran la revisión en parejas, las conferencias cara a cara con el docente, entre otras; cuyo propósito es aportar sugerencias al contenido, forma y organización de los textos.

En cuanto al aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera, éste demanda esfuerzos adicionales tanto del aprendiz como del docente. Por un lado, el aprendiz se enfrenta a un sistema lingüístico diferente con patrones sintácticos y retóricos particulares. Por otra parte, el docente tiene el reto de dirigir los procesos de enseñanza de manera tal que evite el énfasis excesivo en la práctica de estructuras gramaticales.

En lo que respecta a la enseñanza del idioma inglés en Venezuela, en diversos niveles educativos se ha limitado a una manipulación mecánica de palabras, es decir ha prevalecido una práctica docente enmarcada en los modelos tradicionales de enseñanza. Las actividades de escritura se orientan a: la resolución de ejercicios

gramaticales, la realización de prácticas previas para aprobar una prueba, transcribir de un libro, copiar y pegar información de una página web, traducir textos del inglés al castellano y viceversa (Beke, 2015; Mota, 2006; Chacín y Pinto, 2006).

En el contexto actual mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, la expresión escrita ha retomado un nuevo valor, debido a que buena parte de los intercambios de información en la red ocurren de forma escrita. Particularmente, el conocimiento y dominio del idioma inglés representa la posibilidad de establecer contacto con personas en cualquier lugar del mundo, ya que éste se utiliza como instrumento de comunicación en la comunidad internacional, representa una herramienta para tener acceso al conocimiento, a diversas culturas, a programas educativos y al sector laboral. Por ello, es fundamental que se desarrolle una expresión escrita acorde con las necesidades de los aprendices y que, a su vez, los capacite para comunicarse efectivamente con otros individuos.

En este contexto, se realizó el presente estudio cualitativo con el propósito de describir el impacto de la interacción como una estrategia para desarrollar la escritura en inglés como lengua extranjera, para ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera promueve el docente la interacción para desarrollar la escritura en inglés como lengua extranjera?

Marco Teórico

El proceso de la escritura

A medida que se avanzó en el estudio de la escritura como proceso, los teóricos expandieron y mejoraron sus propuestas incluyendo los factores contextuales–sociales, motivacionales, conceptos de teorías de aprendizaje que condicionan la expresión

escrita de un individuo (Flower y Hayes, 1983; Grabe, 2001; Mota, 2003). De tal manera, en la actualidad, la escritura como proceso se considera dinámica, cuyas etapas, subprocesos, actividades o estrategias conforman las herramientas del escritor para organizar sus ideas. Éste puede hacer uso de ellas en cualquier momento al producir sus escritos (Scott, 1996).

En el enfoque procesual, la escritura se concibe como una serie de estrategias, etapas y/o actividades que convergen entre el escritor y su entorno al momento de crear un trabajo (Elbow, 1994; Flower y Hayes, 1983; Lindgren y Sullivan, 2003). Estas estrategias han sido denominadas en formas distintas por diversos autores, aunque en esencia se refieren a lo mismo. Murray (1972) identifica tres actividades como parte del proceso de escritura: pre-escritura (planificación), la cual incluye la generación y organización de ideas; elaboración de borradores (textualización) cuando el escritor comienza a darle forma a sus ideas; y la revisión, la cual involucra el mejoramiento de lo escrito a nivel de forma y contenido. Murray considera que las actividades antes descritas pueden ocurrir constantemente o de manera simultánea durante el proceso de escritura. La planificación, la elaboración de borradores y la revisión no son actividades meramente individuales, éstas ocurren en contextos socio-culturales que ejercen influencia y determinan la manera en que son ejecutadas por el escritor (Yagelski, 1994).

El constructivismo y la escritura

El constructivismo abarca un conjunto de teorías del aprendizaje originadas a partir de los trabajos de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner. De acuerdo con estas teorías, el aprendizaje implica la creación de significados partiendo de la experiencia. Lo que el individuo conoce del mundo real se origina

en la interpretación de su propia experiencia; por tanto, de cada situación pueden derivarse múltiples significaciones condicionadas por las experiencias e interacciones del sujeto. El conocimiento emerge en contextos que le son significativos.

Los estudiantes y los factores ambientales son fundamentales para el constructivismo, en virtud de que la interacción entre estas variables crea el conocimiento. Se destaca el uso flexible de conocimientos previos que se engranan con las circunstancias particulares de aprendizaje para adecuarlas al problema que se está enfrentando. Para lograr un aprendizaje significativo y duradero es necesario incorporar tres factores: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto).

Vygotsky (1978) explica que los individuos utilizan herramientas físicas y simbólicas, entre las cuales se puede mencionar el lenguaje, para regular las relaciones con los demás y consigo mismo. Los procesos lingüísticos a saber: la habilidad oral y la escrita son de naturaleza social, su desarrollo ocurre desde el contexto social hacia el individuo como consecuencia de las interacciones mediadas lingüísticamente entre los aprendices y los demás, quienes por lo general, son los individuos más expertos de su entorno socio – cultural.

Un postulado clave en la obra de Vygotsky es la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), la cual se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. De esto se deriva que los aprendices dependen de la guía o mediación de compañeros más expertos para regular su aprendizaje y desempeñarse

en tareas nuevas y con mayor grado de dificultad.

El constructivismo rechaza la visión tradicional de la escritura como un acto individual que ocurre en la mente del escritor para expresar y comunicar su mensaje a una audiencia pre-concebida. Esta corriente, en concordancia con las palabras de Santos, (1992) concibe la escritura como un acto social, en tanto que el individuo que la produce sólo existe como miembro de un grupo, de una comunidad o de una sociedad.

El constructivismo y la escritura en segundas lenguas y/o lenguas extranjeras

En lo que se refiere a la enseñanza de la escritura en segundas lenguas, Reid (1993) expresa que la negociación de significados entre los estudiantes y su audiencia (el docente y los compañeros de clase) a través de la elaboración de borradores y la revisión de sus trabajos, fomenta el desarrollo de las habilidades de los aprendices para diversificar sus capacidades de expresión escrita. El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes descubran y construyan conocimientos interactuando en pequeños grupos de trabajo, con esta modalidad se pretende promover en el estudiante la independencia y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

En relación a la importancia de la interacción para la construcción del significado, Vygotsky (1978) explicó la dimensión social del aprendizaje con el concepto de la ZDP, en tanto que, la colaboración de “compañeros o pares más capaces” contribuye con el desarrollo de la auto-regulación y capacidad independiente para la resolución de problemas. En lo que respecta al aprendizaje de la escritura, las tutorías o conferencias con el docente y las sesiones de revisión entre compañeros, ofrecen a los estudiantes la oportunidad para

negociar y aclarar dudas acerca de sus trabajos escritos (Ferris, 2003).

Cumming y So (1996) describen las sesiones de tutorías como un proceso dialógico con potencial para promover el aprendizaje a través de conversaciones focalizadas, modelación de los procesos del pensamiento y comportamientos de escritura, y focalización en características específicas del texto. El uso de la colaboración y actividades grupales como estrategias de enseñanza en las clases de escritura de segundas lenguas, ha tenido un impacto positivo en los últimos tiempos.

Estudios previos

Yan (2010) realizó una investigación en varias universidades en China con el propósito de analizar los problemas que presentan los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). Se utilizó una metodología cualitativa basada en observaciones sistemáticas a diversas clases de ILE. En lo que se refiere a la escritura, se observó que ni los docentes ni los estudiantes le otorgaron la suficiente atención a esta habilidad, en comparación con otros aspectos del idioma tales como: comprensión y expresión oral, lectura y vocabulario. Se corroboró un énfasis exagerado en el producto escrito del estudiante y no en el proceso de escritura. Los aprendices no recibieron suficiente orientación en cuanto al proceso de construcción y organización de un texto escrito. Esto se debió en parte a la tendencia del sistema de educación chino hacia la examinación. Muchos de los estudiantes opinaron que lo que aprendieron de escritura en inglés sólo les sirvió para aprobar los exámenes. Finalmente, Yan sugirió una enseñanza de la escritura en inglés orientada hacia el proceso, que trascienda el micro – nivel y tome en cuenta los factores socio – culturales para promover la motivación en los aprendices.

Abdallah (2014) identificó que los estudiantes en formación para ser profesores de inglés en Egipto presentaban deficiencias en cuanto al uso funcional del idioma en tareas escritas aproximadas a situaciones de la vida real, tales como: informes, cartas, memos, entre otros. Por ello, realizó una investigación con el propósito de identificar las habilidades funcionales de escritura requeridas por los estudiantes de inglés como lengua extranjera y sugerir algunos métodos/técnicas para la enseñanza de la escritura funcional en las clases de inglés en las escuelas públicas egipcias.

En la investigación se utilizó una metodología mixta que incluyó la aplicación de técnicas de recolección de datos cualitativa y cuantitativa. En cuanto a las necesidades de escritura funcional se identificaron 9 categorías: escribir para planificar propósitos y tareas, escribir para propósitos formales y académicos, escribir para propósitos reflexivos, escribir para resumir y criticar, escribir para reportar algo, escribir para proveer descripciones, escribir para guiar y dirigir a otros, escribir para informar y comunicar información específica a otros, escribir para auto-expresarse y para la interacción social.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, utilizando el estudio de casos como diseño de investigación. Anderson (1998) conceptualiza el estudio de casos como una investigación definida por un interés en un fenómeno específico en su contexto real. Es una forma cualitativa de indagación que cuenta con múltiples fuentes de información.

Lugar y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad autónoma venezolana, en

una clase de Seminario de Investigación. La asignatura forma parte del pensum de estudio de la carrera de Idiomas Modernos y se consideró que reunía las condiciones idóneas para el estudio puesto que estaba orientada hacia la producción de textos escritos en inglés, específicamente trabajos de investigación. Esto significaba que los estudiantes producirían trabajos escritos en ese idioma a lo largo del semestre, lo cual permitiría observar las estrategias de revisión que los mismos efectuasen en sus borradores. La duración del semestre fue de 14 semanas. Los participantes del estudio fueron: un docente y dos estudiantes inscritas en el Seminario. Se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes. Así, se identificaron como: Omar (el docente), Ana y Emilia (las estudiantes).

Recolección de la información

Para la recolección de información para este estudio, se utilizaron las siguientes técnicas: observación directa, toma de notas y entrevistas semi-estructuradas. Asimismo, se recopilamos diversos tipos de documentos escritos y se grabaron las dos conferencias profesor-estudiante que se efectuaron durante el semestre. Las observaciones se realizaron a lo largo de las 14 semanas. Las clases del Seminario se daban a razón de dos horas semanales. Se sostuvieron dos entrevistas con las estudiantes – informantes, una al inicio y otra al final del semestre así como dos entrevistas con el docente.

Los documentos recopilados como soporte para esta investigación fueron: el programa de la asignatura y los borradores de los trabajos escritos por las informantes. El programa suministró datos correspondientes al contenido, propósitos y actividades de la asignatura. Las conferencias de las informantes fueron observadas y grabadas en cintas de audio. Durante estos encuentros

el docente y las estudiantes hablaban en inglés y en español, allí discutían acerca del contenido y estructura de los trabajos escritos. El uso de múltiples fuentes de información permitió validar y comprobar los hallazgos del estudio por medio de la triangulación. La triangulación evita que el investigador se deje llevar por una primera impresión, ayuda a minimizar la subjetividad del observador y fomenta el desarrollo de constructos válidos durante la investigación (Willis y Nilakanta, 2007).

Resultados y Discusión

El análisis de la información consistió en un proceso continuo y recursivo, el cual se articuló con la revisión constante de la información recabada, la reducción de datos en unidades de análisis, la codificación y la categorización de esas unidades de análisis. Se revisó la información recabada en las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas, los documentos y trabajos escritos, teniendo como hilo conductor el tema central del estudio. La lectura de la información permitió revivir la realidad observada y reflexionar para comprender lo que ocurría en torno al fenómeno en estudio (Martínez, 2000).

En las clases de Omar se observaron interacciones de diversa índole: interacción oral por parte de los estudiantes y del docente, revisión entre compañeros de los borradores escritos, comentarios vía Internet por parte del docente, comentarios escritos por parte del docente en los borradores, y conferencias profesor – estudiante. Varios autores afirman que responder a los estudiantes, sea de forma oral o escrita, demanda una gran disponibilidad de tiempo y energía por parte del docente (Dohrer, 1991; Ferris, 2003; Hedgcock y Lefkowitz, 1994). En el caso del Seminario impartido por Omar, el tiempo disponible para ofrecer retroalimentación a los estudiantes era limitado, dos horas semanales.

Tanto la implementación de las conferencias profesor – estudiante, como la revisión entre compañeros y la elaboración de borradores, como herramientas instruccionales, pueden ser atribuidas al enfoque procesual de la escritura. Las orientaciones que se dan a los estudiantes por medio de estas herramientas, surten más efecto cuando éstos tienen la oportunidad de incluirla en revisiones que realicen a los nuevos borradores (Ferris y col., 1997; Ferris, 2003; Yates y Kenkel, 2002).

A continuación, se ofrecen detalles de la manera en que tuvieron lugar cada una de las interacciones antes mencionadas en las clases de Omar. Para ello se dividió la categoría identificada como: “La interacción como medio de negociación y construcción de significados”, en las siguientes sub-categorías: “interacción oral colaborativa en clase entre los estudiantes y el docente”, “interacción y negociación entre compañeros”, “interacción en espacios virtuales” e “interacción oral y escrita en las conferencias profesor-estudiante”.

Interacción oral colaborativa en clase entre los estudiantes y el docente

En las primeras semanas del semestre, Omar utilizó la interacción oral colaborativa para orientar a los estudiantes en cuanto a la selección del tema y el tipo de trabajo a desarrollar durante el Seminario. Según Hedgcock y Lefkowitz (1994) leer en voz alta lo que se ha escrito, frente a los compañeros de clase, ayuda a identificar y corregir inconsistencias entre lo que se ha escrito y lo que realmente se ha pretendido escribir. En el caso de este curso, la opinión de los compañeros pudo facilitar la revisión en gran medida, puesto que se generó una negociación de significados y procesos psicológicos de resolución de problemas (Vygotzky, 1978). Esto permitió a los estudiantes reflexionar acerca de lo que habían escrito, mejorando

el texto al efectuar selecciones lexicales adecuadas, ajustando la sintaxis, y lo más relevante: incluyendo la información necesaria para ilustrar y fundamentar sus argumentos.

En el Seminario dirigido por Omar, la interacción oral colaborativa se llevó a cabo exitosamente. Durante las sesiones, cada estudiante del curso tenía la oportunidad de leer ante el grupo lo que había escrito. Luego, los compañeros les hacían preguntas para aclarar alguna duda o les daban alguna sugerencia para mejorar sus trabajos. Asimismo, Omar complementaba con algunas indicaciones pertinentes en ese momento, por ejemplo, cuando Emilia planteó que quería investigar las razones que motivaban a las personas a estudiar algún idioma, el docente intervino para sugerirle que delimitara el estudio enfocándose sólo en el idioma inglés. Pude notar que las preguntas más recurrentes por parte de los estudiantes en las clases tenían que ver con la forma en que debían citar los autores, y la estructura que se exigía para el trabajo de investigación. Esto debido a la escasa experiencia de los estudiantes en la elaboración de ese tipo de trabajos.

A menudo, los estudiantes dirigían preguntas sobre diversas dudas al docente, siendo Omar el principal orientador en cuanto a la organización del Trabajo de Investigación. Seguidamente, muestro algunos fragmentos de las interacciones orales durante una clase, en la cual los estudiantes estaban discutiendo los temas que desarrollarían en sus trabajos escritos. Se trata, específicamente, de fragmentos basados en la participación de Emilia (una de las informantes).

Emilia: I want to know what motivates students to study another language.

[Yo quiero saber qué motiva a los estudiantes a aprender otro idioma].

Zuiba: (una compañera de clase): I think it's a very general topic. You should specify.

[Pienso que es un tema muy general. Deberías especificar].

Omar (a Emilia): You should narrow down the investigation, instead of taking into account all the languages of the Institution, focus only on English.

[Deberías limitar la investigación, en vez de considerar todos los idiomas de la Institución, enfocate sólo en el inglés]

Emilia: In that way it would be bored because the reasons of studying

English are obvious. I think my research is more than that. I want to conduct my research in a general way.

[En esa forma sería aburrido porque las razones para estudiar inglés son obvias. Pienso que mi investigación es más que eso. Quiero desarrollar una investigación más general]

Omar: We are not giving you the answers, just some suggestions.

[No te estamos dando las respuestas, son sólo sugerencias].

En este intercambio entre Emilia y el docente, en el que también participó una de sus compañeras de clase, Emilia trataba de explicar el tema que le gustaría investigar durante el semestre. Emilia quería indagar cuáles eran las razones que motivaban a estudiantes y profesionales a aprender otra lengua. Su compañera opinó que el tema era muy general y que era necesario especificar. Omar coincidió con la compañera y le sugirió a Emilia que delimitara la investigación enfocándose sólo en el idioma inglés. A pesar de las recomendaciones recibidas, Emilia mantuvo su decisión de enfocar su estudio de forma general, considerando varios idiomas. Es decir, defendió su autoridad como escritora (Ferris, 2003). Por otro lado, el docente no asumió una posición autoritaria, por el contrario, le hizo ver a Emilia que tenía la libertad para incorporar o ignorar las sugerencias. Podría afirmarse que Omar como docente mediador, estaba orientado a lograr la formación de escritores autónomos; las

discusiones en clase hacían que el estudiante reflexionara acerca de sus ideas escritas para reevaluarlas, consolidarlas o cambiarlas (Dohrer, 1991; Ferris y col., 1997).

Algunos autores como Dohrer (1991) y Sommers (1980) afirman que a menudo las sugerencias o comentarios del profesor subordinan los propósitos del estudiante al escribir sus trabajos. Por lo tanto, en las revisiones que éste hace a sus producciones, pierde su autoridad como escritor para complacer al docente. Este no fue el caso de Emilia, ya que ante las recomendaciones hechas por el docente, ella demostró una posición crítica.

En el caso de Ana, ella manifestó en clase que le gustaría investigar la diferencia entre ser traductor y ser bilingüe. Así que, llevó a cabo un estudio de caso en pequeña escala. Por medio de este estudio, ella pretendía responder la siguiente interrogante: "In order to translate, is it enough to be bilingual?" [¿Para traducir, es suficiente ser bilingüe?]. El bilingüismo y la traducción eran temas de gran interés para Ana.

Para Ferris (2003) la interacción oral colaborativa promueve el pensamiento y la reflexión de los estudiantes, dirigiéndolos a inferir que por medio de la revisión mejoran sus escritos para manifestar eficazmente sus ideas a su audiencia. Además, la orientación oral induce a los estudiantes a hacer cambios más positivos a nivel del contenido del texto.

Interacción y negociación entre compañeros

Se ha demostrado que la revisión en parejas es una técnica instruccional que contribuye al mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes (Ferris, 2003). Diversos investigadores han destacado los beneficios de la implementación de actividades de revisión en parejas en las

clases de escritura. Algunos de estos beneficios pueden resumirse así: los estudiantes asumen un rol activo en su propio aprendizaje y pueden contextualizar sus ideas gracias a la reacción de sus compañeros (Mendonça y Johnson, 1994); los estudiantes tienen la oportunidad de recibir reacciones, preguntas y respuestas de lectores auténticos (Leki, 1990); los estudiantes toman conciencia de las necesidades de la audiencia, al recibir retroalimentación acerca de lo que han escrito bien y lo que amerita ser aclarado (Ferris, 2003).

A pesar de los múltiples beneficios que aporta la revisión entre compañeros para el mejoramiento de sus trabajos escritos, en las clases de Omar la implementación de esta técnica no tuvo un impacto significativo en los borradores que entregaron las participantes posteriormente. Omar aplicó la revisión en parejas sólo una vez en una de sus clases. El propósito era que cada pareja leyera el borrador de sus trabajos para que se dieran sugerencias a nivel de contenido y organización.

La actividad de revisión entre compañeros no tuvo el efecto esperado. En el caso de las participantes de este estudio, las sugerencias que dos de ellas recibieron no las condujo a efectuar revisiones de contenido. En uno de los casos no hubo intercambio entre ellos. A continuación detallo lo que ocurrió durante la revisión en parejas de cada una de mis informantes:

De las dos participantes, Ana fue quien tuvo más interacción con su compañera durante la revisión en pareja. Pude observar que conversaban y se hacían preguntas acerca del trabajo escrito. La compañera de Ana le dijo que su trabajo tenía mucha teoría, le recomendó que le incluyera el ensayo de reflexión. Ana le agregó a su trabajo de investigación el ensayo, sin percatarse que el diseño de estudio de caso que utilizó para desarrollar su investigación no requiere

ensayo de reflexión. En esta ocasión, la sugerencia que la compañera de Ana le dio, la indujo a incorporar a su trabajo escrito una información que no correspondía.

A pesar de que la sugerencia que recibió Ana de parte de su compañera, no fue la más acertada, ella tiene una percepción positiva en torno a la revisión entre compañeros. De esta forma lo expresó en una entrevista:

...Siempre es bueno discutir el trabajo de uno con un compañero de clase. Mi compañera se portó muy bien, le gustó mucho mi trabajo y sí... me recomendó que le hiciera una parte de reflexión. Le parecía que todo era como muy teórico. Entonces me recomendó que al final del trabajo, pues, escribiera mis dificultades...y al trabajo de ella yo también le recomendé que escribiera un poquito más, que buscara mucha bibliografía con respecto al tema que estaba trabajando. Yo voy a tomar su recomendación pero lo voy hacer después...

Las ideas de Ana con respecto a la revisión en pareja evidencian una actitud positiva de su parte al considerarla como una buena actividad de escritura al permitirle al estudiante la interacción y el intercambio de ideas con un compañero para aportar sugerencias que contribuyan al mejoramiento del trabajo en discusión. Como lo afirmaron Hedgcock y Lefkowitz (1994) y Reid (1993) la cooperación en pareja promueve el uso de estrategias de revisión y el crecimiento social.

En el caso de Emilia, la actividad de revisión en pareja no incidió en el mejoramiento de su borrador escrito, puesto que no la condujo a efectuar ningún cambio en su trabajo. Incluso pude observar que la interacción entre Emilia y su compañero fue casi nula, ambos se dedicaron sólo a leer el trabajo sin emitir comentarios orales o escritos. En una entrevista Emilia describe lo que ocurrió durante la actividad:

...Este... Bueno, sí, mi compañero me hizo muchas preguntas del vocabulario y que... Decía, no, que hay muchas palabras que yo no conozco, le dije que yo uso muchos diccionarios de sinónimos y antónimos...No me colocó nada porque ese día casi no, o sea, yo leí el de él y el leyó el mío, pero no, no discutimos...En realidad no lo leí de una manera crítica, sino más bien como curiosidad de saber qué era lo que estaba haciendo él...

Los comentarios de Emilia con respecto a la actividad de revisión en pareja sugieren que en su caso no hubo una interacción significativa, puesto que la lectura de los trabajos se hizo de manera superficial en vez de crítica. La poca efectividad de la revisión en parejas en el caso de Emilia corrobora lo afirmado por Ferris (2003), quien señala que es necesario entrenar a los estudiantes antes de comenzar las actividades de revisión entre compañeros, por medio de tareas y preguntas que los prepare para las sesiones de retroalimentación de esta índole.

Omar es un docente que reconoce la importancia y la utilidad de la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esto lo condujo a implementar un blog para ofrecerles una alternativa extra a los estudiantes para recibir y solicitar retroalimentación por parte del docente. A continuación describo las interacciones en espacios virtuales.

Interacción en espacios virtuales

En la actualidad, la tecnología ejerce gran influencia en los procesos educativos. La computadora como herramienta de escritura y comunicación ha cambiado la forma de interactuar con la información y con otras personas (Pennington, 2003). Esto demanda que los docentes estén preparados para integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas. Según Pennington (2003) el profesor de escritura de inglés como segunda

lengua necesita comprender el impacto que pueden tener los medios electrónicos en la escritura de sus estudiantes y la manera más adecuada de utilizarlos para la enseñanza de la escritura.

Particularmente, Omar es un docente que está bien informado acerca de las herramientas que la tecnología ofrece y conoce la manera en que operan. Por ello, diseñó un blog (<http://seminariodeinvestigacion.blog.com>), disponible en Internet, en el cual los estudiantes tenían la posibilidad de publicar sus borradores. De esta forma, cada estudiante tenía acceso a los trabajos de los compañeros y a los comentarios que el docente le ofrecía a cada uno.

Igualmente, los participantes del taller tenían ese espacio virtual para comunicarse con Omar, adicional a las dos horas de clase que tenían semanalmente. El profesor explicó detalladamente a los estudiantes en una clase el funcionamiento del blog. Durante una entrevista, Omar hizo referencia al propósito de la creación del blog:

...La intención inicial era darles un espacio de 24 horas en el que ellos puedan tanto consultar mis comentarios como publicar los... Los borradores... El punto de vista positivo para mí, en la exploración como tal, fue que el recurso sí sirve, pero hay que, digamos crear una cultura para ese uso, de ese recurso eh... Que ellos mismos vean los borradores de los otros, es decir, hay muchas ventajas de eso y entre esas... esas eran mis intenciones, que todos pudieran verse sus borradores, los comentarios para que todos pudieran digamos, en base a lo que también le comenté quizás a mi compañero, ayudarse a sí mismo... Es decir, que esa interacción no sea solamente individual sino también colectiva, es decir, lo que yo pueda decir a ti (al estudiante) le sirva a mi compañero también...

Según Pennington (2003) a través de las redes computarizadas los estudiantes pueden desarrollar un trabajo colaborativo con sus

profesores y sus compañeros de clase. Esto promueve en los estudiantes, la habilidad para aplicar estrategias de revisión en sus escritos. El uso de los medios computarizados ayuda a incrementar en los aprendices el tipo y relevancia de las revisiones que hacen a sus textos. A continuación describo el impacto que tuvo el uso del blog en cada una de mis informantes.

En el caso de Ana, ella publicó su primer borrador en el blog en la fecha prevista. Al respecto, Omar le recomendó lo siguiente: citar autores para fundamentar sus ideas, modificar una pregunta que se planteaba en el trabajo y seguir el formato para organizar un trabajo de investigación. Tal como se lo había propuesto Omar al momento de diseñar el blog, éste constituyó una ayuda colectiva.

Ana leyó los comentarios que el profesor les había hecho a los demás compañeros para así aprovecharlos y aplicarlos en su trabajo. En relación con esta estrategia para complementar las clases del Seminario, Ana comentó:

...Hasta ahora la página me parece de mucha ayuda porque también uno puede ver el trabajo de otros compañeros. Y no es por compararse con los demás compañeros, sino que uno ve más o menos cómo desarrollan ellos sus trabajos, uno dice bueno esta chica lo hizo muy bien, entonces yo puedo hacerlo de esta manera también. Me gustó mucho, primero porque uno podía ver el trabajo de los otros compañeros, uno podía hacer una comparación, por decir, una comparación constructiva de cómo iba el trabajo de los compañeros y el trabajo que uno mismo estaba haciendo... Porque...Uno lee las recomendaciones que el profesor les hace a los otros alumnos y uno también las puede aplicar en uno...

Ana manifestó que en su caso particular, aprovechó el recurso virtual para incorporar las recomendaciones que el docente había hecho tanto a sus compañeros como a ella, en función de enriquecer las ideas expuestas

en su trabajo. Por medio del espacio virtual, Ana interactuó con los textos escritos por sus compañeros al leerlos desde una perspectiva crítica, esto le permitió aplicar estrategias de revisión y al mismo tiempo apreciar el valor de las sugerencias del docente en el desarrollo de su competencia escrita.

El primer borrador que publicó Emilia en el blog fue un breve fragmento de lo que pensaba desarrollar en su trabajo. Omar le recomendó que escribiera un poco más para que pudiera ayudarla, considerando la complejidad y ambigüedad de su tema, aspecto éste que ya habían discutido en clase.

Para Emilia fue de mucha utilidad el blog, puesto que éste fue el canal fundamental para comunicarse con Omar y recibir sus comentarios o sugerencias, debido a la ausencia de conferencias individuales con Omar. Emilia expresó sus percepciones acerca de los beneficios del blog de la siguiente manera:

...Bueno, me gustó mucho esa idea, me gustó mucho esa idea de que uno pudiera meter su trabajo en la página web y él lo revisara, es como si... Tener la clase una sola vez a la semana, pero de todas maneras está en el tiempo virtual, entonces tienes la clase todo el tiempo que uno pueda... Esos consejos fueron los que agarré al pie de la letra y los cambié claro sí, sí, conseguí, busqué más conectores, busqué sinónimos de verbos...

En el caso de Emilia, el blog representó el único medio para recibir los comentarios y sugerencias del profesor acerca de sus trabajos escritos, debido a que ella no asistió a las conferencias individuales con el profesor. En relación a estas situaciones que pueden surgir en un aula de clases, Moran y Hawisher (citado en Pennington, 2003) señalan que los escritores pueden usar el ciber espacio para crear personalidades alternativas y experimentar roles que no asumirían en una interacción cara – cara con el profesor. En el

caso particular de Emilia, se podría especular que el blog virtual le permitió plasmar sus ideas e interactuar con el docente evitando los desacuerdos que experimentaron en los intercambios orales durante las primeras clases en torno a la selección del tema que ella pensaba desarrollar como trabajo de investigación.

Ana fue muy receptiva con el blog. Ella no se limitó a leer los comentarios que Omar le escribía, sino que también revisaba los de sus compañeros para tomar aquellas sugerencias que pudieran servirle. Stein (citado en Pennington, 2003) afirma que los medios electrónicos estimulan a los estudiantes para que asuman las responsabilidades en su aprendizaje, tanto de forma colectiva como individual, fomentando el aprendizaje colaborativo. Otra estrategia que usó el docente para promover la colaboración en escritura fue a través de las conferencias con cada estudiante.

Interacción oral y escrita en conferencias profesor-estudiante

Las conferencias cara a cara con el profesor son una herramienta pedagógica que contribuye al mejoramiento de los trabajos escritos de los estudiantes (Ferris, 1997). Las interacciones individuales con el profesor, guían al estudiante a experimentar situaciones de resolución de problemas, activando sus zonas de desarrollo próximo (Cumming y So, 1996; Vygotsky, 1978) por medio de interrogaciones, ejemplificación y tutorías.

En relación al tipo de sugerencias que el profesor pudiera ofrecer al estudiante, Ferris (2003) afirma que el docente debería dar realimentación abarcando una variedad de aspectos de la escritura, incluyendo: ideas, organización, gramática, vocabulario y estilo. Lo anterior depende de las necesidades individuales de cada estudiante, la etapa de desarrollo del texto, las especificaciones

particulares del trabajo a realizar y las expectativas generales del curso.

En el caso particular de Omar, durante las conferencias con una de mis informantes, hizo énfasis en el contenido y organización del trabajo, procurando que las estudiantes siguieran el formato exigido por la Escuela y las normas APA. A continuación se muestra el punto de vista y las reflexiones de Omar en cuanto a su rol durante las conferencias con sus estudiantes:

...El profesor es como dice la teoría Vygotskiana, un compañero más capaz, simplemente vas a ayudar...No les vas... Yo no les voy a dar a ellos las respuestas sino simplemente los oriento en cuanto a lo que ellos deberían incluir en ese tipo de documento. En este caso, pues, es un trabajo de investigación...Yo lo que sí les doy son ejemplos, porque yo creo mucho en los ejemplos...

Omar considera que las conferencias individuales con los estudiantes constituyen un espacio para orientar a los estudiantes en cuanto a los cambios que deberían hacerle a sus trabajos. Asimismo, el docente destaca la ejemplificación como un medio para ayudar a los estudiantes a desarrollar su expresión escrita.

El docente afirmó que la realimentación que normalmente ofrece a sus estudiantes depende de los siguientes aspectos: el contexto, el contenido del trabajo, la personalidad de cada estudiante, el tipo de discurso utilizado, entre otros. Esto coincide con lo planteado por Ferris (2003) quien señala que el docente debe dar retroalimentación considerando las necesidades de cada estudiante, las especificaciones de la tarea asignada y las expectativas de la clase. Igualmente Omar explicó que cuando detecta en el borrador del estudiante un problema grave que impida la comprensión de la idea, entonces hace sugerencias más específicas en cuanto a la forma en que podría expresarla claramente.

El docente tiene una visión flexible y abierta en cuanto al hecho de que los estudiantes incorporen o no sus sugerencias, así lo manifestó:

...Las primeras veces les digo que eso es una sugerencia, que el aprendizaje lo hace cada uno, y los dejo que ellos sean libres de preguntar...

En las palabras de Omar, se percibe su interés en utilizar las conferencias para fomentar en los estudiantes la reflexión acerca de las ideas que estaban plasmando en sus trabajos y así promover revisiones que mejorasen el contenido de los textos escritos. De igual manera, él procuró respetar la autoridad que tienen los estudiantes sobre de sus trabajos. No obstante, encauzó en la medida de lo posible, el desarrollo de los trabajos escritos, bajo las exigencias de la universidad. Esto ayudó a que los estudiantes internalizaran que el hecho de pertenecer a una comunidad científica o académica, demanda el cumplimiento de ciertas normas o parámetros a los cuales se deben adaptar los trabajos que producen.

Conclusiones

Los resultados de este estudio destacan la importancia y vigencia de la colaboración en la escritura. La interacción con otras personas, en este caso, los compañeros de clase y el docente, ofrece múltiples beneficios a los estudiantes en términos del mejoramiento de la expresión escrita. En el caso de Ana y Emilia, gracias a la interacción propiciada por el docente, mejoraron el contenido y la organización de sus trabajos escritos. La elaboración de varios borradores les permitió hacer de la escritura un medio para construir conocimiento e iniciarse como investigadoras y evolucionar como escritoras.

Al respecto, Reid (1993) señala que la colaboración, sea en pequeños grupos de trabajo o con el docente, incrementa la

motivación del estudiante, promueve el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, ayuda a detectar lo que se requiere modificar para incrementar la calidad del texto escrito y por lo tanto, promueve la utilización de estrategias de revisión.

En el caso particular de este estudio, la revisión en pareja aplicada por Omar en una de las clases del Seminario, no tuvo un impacto significativo en los borradores de las estudiantes, debido a que no las condujo a efectuar revisiones de ningún tipo. En uno de los casos, sólo leyeron los trabajos por curiosidad, mas no desde un punto de vista crítico. Ferris (2003) y Reid (1993) afirman que para implementar la revisión en pareja de manera efectiva es necesario que el docente ofrezca entrenamiento a los estudiantes antes de comenzar esa actividad, con el fin de que los estudiantes conozcan el tipo de realimentación que se espera que ellos den a su compañero; proporcione una serie de preguntas y tareas que guíen a los estudiantes durante la revisión en pareja y finalmente que use un mecanismo de control de la actividad para que los estudiantes la desarrollen con seriedad.

En general, las estudiantes reaccionaron de forma positiva ante los comentarios escritos ofrecidos por el docente en sus borradores por medio del blog y durante las conferencias. Particularmente, Emilia prefirió el blog para interactuar con el docente. Este fue el medio que ella utilizó para enviar sus borradores y recibir las sugerencias, ya que no asistió a ninguna conferencia con el docente. Por otro lado, Ana se sintió a gusto con la implementación del blog y la realimentación escrita y oral que recibió durante las conferencias. Esta diversidad de reacciones de las estudiantes en cuanto a la interacción promovida por el docente para la enseñanza de la escritura, sugiere que es necesario utilizar diversas estrategias en las clases de escritura.

Ferris (2003) expresa que todos los tipos de interacción: comentarios escritos del profesor, conferencias con el docente y la revisión en pareja deben coexistir en las clases de escritura, en tanto que cada una cumple con un rol específico. Algunos estudiantes se sienten incómodos con las interacciones orales con el profesor, por lo cual prefieren las sugerencias escritas. La variedad de personalidades y estilos de aprendizaje presentes en un aula de clases demanda la aplicación de diversas estrategias y recursos pedagógicos.

Una limitante que enfrentó el docente a lo largo del semestre fue el factor tiempo. Las clases del Seminario eran una vez a la semana con una duración de dos horas. Las sesiones de clase fueron insuficientes para que el docente lograra implementar algunas actividades con mayor frecuencia, como por ejemplo: la revisión en pareja, las conferencias individuales, entre otras. Dos de las estudiantes manifestaron que es “difícil encontrar lectores para compartir sus trabajos en la Universidad”, aunque algunos docentes muestran intenciones de colaborar, cuando éstas acudían a ellos, no disponían del tiempo para leer sus trabajos y ofrecerles alguna sugerencia.

Dadas las limitaciones antes mencionadas, sería pertinente que el área de Idiomas de la Universidad creara un Centro de Escritura similar a los existentes en otras universidades donde se imparten clases de inglés como segunda lengua. Este Centro de Escritura representaría una alternativa para que los estudiantes de inglés como lengua extranjera reciban tutorías y realimentación adicional a la ofrecida en las clases regulares.

Referencias bibliográficas:

- Abdallah M. 2014. Teaching and learning English functional writing: Investigating Egyptian EFL student teachers' currently needed functional writing skills. Colegio Universitario de Educación de Assiut, Assiut – Egipto. Consultado en Julio 28 2015. Disponible en: www.eric.ed.gov
- Anderson G. 1998. Fundamentals of educational research. Philadelphia, PA: Falmer Press, 258 p.
- Beke R. 2015. Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En Zeuch E, Gregson M (Eds), La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas. Comisión de Estudios de Postgrado UCV, p. 47-76.
- Chacín J, y Pinto M. 2006. Problemática de la lectura y la escritura. La enseñanza del francés en el NURR. *Ágora*. 9(17): 45-83.
- Cumming A, y So S. 1996. Tutoring second language text revision: Does the approach to instruction or the language of communication make a difference? *Journal of Second Language Writing*. 5(3): 197-226.
- Dohrer G. 1991. Do teachers' comments on students' papers help? *College Teaching*. 39(2): 48-54
- Elbow P. 1994. Landmark essays on voice and writing. Davis, CA: Hermagoras Press, 224 p.
- Ferris D. 1997. The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*. 31(2): 315-339
- Ferris D, Pezone S, Tade C y Tinti S. 1997. Teacher commentary of student writing: Descriptions & implications. *Journal of Second Language Writing*. 6 (2): 155-182
- Ferris D. 2003. Responding to writing. En Kroll B, (Ed). Exploring the dynamics of second language writing. NY: Cambridge University Press, p. 119-140
- Flower L y Hayes J. 1983. Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. En Mosenthal P, Tamor L y Walmsley S (Eds). *Research on writing: Principles and methods (207-220)*. New York: Longman, p. 207-220
- Grabe W. 2001. Notes toward a theory of second language writing. En Silva T, Matsuda P (Eds). *On second language writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 39-57
- Hedgcock J y Lefkowitz N. 1994. Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L₂ composing. *Journal of Second Language Writing*. 3(2): 141 – 163.
- Leki I. 1990. Coaching from the margins: issues in written response. En Kroll B (Ed). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, p. 57-68.
- Lindgren E y Sullivan K. 2003. Stimulated recall as a trigger for increasing noticing and language awareness in the L2 writing classroom: A case study of two young female writers. *Language Awareness*. 12(3): 172-186.
- Martínez M. 2000. Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. México: Editorial Trillas, 198 p.
- Mendonça C y Johnson K. 1994. Peer review negotiations: Revisión activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*. 28(4): 745 – 769.
- Mota C. 2003. Teaching, tutorings, and revision: The experiences of two freshmen ESL students in a rhetoric class. Unpublished doctoral dissertation. Iowa: University of Iowa, 183 p.

- Mota C. 2006. El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*. 15: 56 – 63.
- Murray D. 1972. Teach writing as process not product. En Graves R (Ed). *Rhetoric and composition: A sourcebook for teacher*. Rochelle Park, NJ: Hayden, p. 79-82.
- Pennington M. 2003. The impact of the computer in second language writing. En Kroll B (Ed), *Exploring the dynamics of second language writing*. NY: Cambridge University Press, p.119-140.
- Reid J. 1993. *Teaching ESL writing*. USA: Prentice Hall Regents, 354 p.
- Santos T. 1992. Ideology in composition: L1 and ESL. En Silva T, Matsuda P (Ed). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 159-172.
- Scott V. 1996. *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 137 p.
- Silva T y Matsuda P. 2001. *On second language writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 241 p.
- Sommers N. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. En Perl S, (Ed.). *Landmark essays on writing process*. Davis, CA: Hermagoras Press, p. 75-84.
- Vygotsky L. 1978. *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 220 p.
- Willis J, Jost M y Nilakanta R. 2007. *Foundations of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 367 p.
- Yagelski R. 1994. Who's afraid of subjectivity? The composing process and postmodernism or a student of Donald Murray enters the age of postmodernism. En Tobin L, Newkirk T (Eds). *Taking stock: The writing process movement in the '90s*. Portsmouth, NH: Heinemann, p.73-89.
- Yan Y. 2010. Towards an eclectic framework for teaching EFL writing in a Chinese context. *US-China Education Review*. Consultado en Julio 26 2015. Disponible en: www.eric.ed.gov
- Yates R y Kenkel J. 2002. Responding to sentence-level errors in writing. *Journal of Second Language Writing*. 11: 29-47.