

REVISIÓN ENTRE PARES Y CONFERENCIAS CON EL DOCENTE COMO ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PEER REVISION AND INSTRUCTOR CONFERENCES AS STRATEGIES TO DEVELOP WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Crespo Any*

*Universidad de Los Andes.

Resumen

La revisión entre pares tiene el potencial de generar un clima de confianza y cooperación, en función de mejorar las ideas escritas por sus compañeros. De igual manera, las conferencias con el docente ofrecen un espacio para ampliar las ideas y aclarar dudas sobre la audiencia a quien va dirigido el texto. Esta investigación, de tipo cualitativa-descriptiva, tuvo como propósito estudiar la percepción de dos estudiantes en cuanto al impacto de la revisión entre pares y las conferencias con el docente en sus trabajos escritos en inglés. El estudio se llevó a cabo en un taller de escritura a nivel universitario. Se utilizó la observación, entrevistas semi-estructuradas, conferencias con el docente, y la recopilación de tareas escritas como fuentes de información. Los resultados obtenidos indicaron que la revisión entre pares fomenta el aprendizaje colaborativo; no obstante, se deben dar orientaciones adecuadas antes de aplicar esta estrategia para que tenga un impacto significativo en el desarrollo de la escritura. Las estudiantes confían en la realimentación ofrecida por el docente, tanto de forma escrita como a través de las conferencias.

Palabras clave: Escritura, revisión, conferencias, inglés, lengua extranjera.

Abstract

Peer revision has the potential to foster an environment of trust and collaboration aimed at enhancing the quality of peers' written ideas. Similarly, instructor-led conferences offer an opportunity to elaborate on concepts and clarify uncertainties regarding the target audience of the text. This qualitative-descriptive study sought to explore the perceptions of two university students concerning the impact of peer review and instructor conferences on their English written assignments. The research was conducted within a university-level writing workshop. Data collection methods included observation, semi-structured interviews, instructor conferences, and analysis of written assignments. Findings suggest that peer review facilitates collaborative learning; however, the implementation of this strategy requires appropriate guidance to achieve a meaningful effect on writing development. Participants expressed a high level of trust in the feedback provided by the instructor, both in written form and during conferences.

Keywords: Writing, revision, conferences, english, foreign language.

Recibido: 04-03-2025 / **Aprobado:** 02 /06/2025

*Doctora en Educación. Profesor Agregado, Adscrita al Departamento de Lenguas Modernas - NURR y Coordinadora del Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GILE) del NURR- Universidad de Los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8736-472X> e-mail: anycres34@gmail.com

Introducción

La escritura es una habilidad comunicativa importante y tiene un rol significativo en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). La escritura es fundamental para el éxito académico, sin embargo, los estudiantes con habilidades escriturales poco desarrolladas corren el riesgo de fracasar en este ámbito. Comúnmente, los estudiantes consideran que escribir es una tarea tediosa y difícil que deben realizar para aprobar los exámenes. En el caso de los aprendices de una LE, la escritura requiere conocimiento lingüístico, dominio del vocabulario, uso apropiado de la gramática, también requiere estrategias de pensamiento crítico, lo cual le permitirá al estudiante expresarse adecuadamente en la LE (Martínez et al, 2020).

La escritura en una lengua extranjera implica retos adicionales tanto para el docente como para el estudiante. Por un lado, el docente tiene la responsabilidad de promover el desarrollo de la expresión escrita del estudiante evitando la corrección excesiva de aspectos gramaticales. Así mismo, debe propiciar la producción de textos similares a los utilizados en situaciones comunicativas en la vida real, incorporando los temas significativos para el estudiante.

Por otro lado, el estudiante debe expresarse por escrito utilizando un idioma cuyo dominio todavía es limitado, con patrones sintácticos diferentes a los de su lengua materna. Además, en ocasiones a los aprendices se les solicita que escriban acerca de temas ajenos a sus intereses, que redacten algunos tipos de textos sin haber recibido una orientación previa en cuanto a su organización, o se les pide que escriban un determinado número de oraciones aisladas. Esto disminuye el interés del estudiante en lo que respecta a la realización de las tareas escritas (Crespo, 2016; Mota, 2010).

Particularmente, la escritura en inglés ha ganado una relevancia especial debido al uso de los recursos tecnológicos de los que se dispone actualmente, a las aplicaciones en línea que permiten comunicarse por escrito en tiempo real con usuarios extranjeros y a la globalización de las relaciones socio – culturales y económicas entre los pueblos. Esto ha determinado que el dominio de las habilidades escritas en inglés sea un factor clave en el éxito o fracaso académico y profesional de los estudiantes.

La revisión es considerada como una de las estrategias más importantes del proceso de escritura, en tanto que permite al escritor recrear y clarificar sus ideas hasta hacerlas accesibles a su audiencia (Lehr, 1995; Henry et al, 2020). La forma en la que se lleva a cabo este proceso varía de acuerdo al nivel de experiencia del escritor, al respecto Martínez (2009) indica:

“El proceso de revisión se concibe como una actividad que en esencia involucra al texto en una totalidad, mientras que los novatos perciben la tarea como un ejercicio superficial, es decir, un simple arreglo “cosmético”, ya que centra sus correcciones en aspectos locales del ámbito ortográfico, léxico y morfosintáctico. Los expertos acostumbra a leer o releer lo que escriben más veces que los inexpertos; se concentran en aspectos de contenido y de forma, mientras que los aprendices sólo atienden a la forma” (p.109).

Los aportes que han hecho algunos autores en lo que se refiere al estudio y definición de la revisión en los procesos de escritura, demuestran que la revisión es más que la corrección de errores de forma. La revisión involucra cambios en el contenido, en la organización de las ideas, en el vocabulario, en el estilo, considerando la intención del escritor y la audiencia, con la finalidad de recrear y mejorar aquello que se ha escrito.

El proceso de revisión se puede promover de diferentes formas en el aula de clase, a través de actividades de revisión entre pares y conferencias cara a cara con el docente. Esto permite que el estudiante establezca una relación dialógica tanto con sus compañeros de clase como con el docente en función de reflexionar sobre su discurso escrito y los aspectos que debe mejorar para comunicarse de forma efectiva por escrito.

Según Martínez (2009), entre las dificultades que un estudiante enfrenta al momento de revisar su texto escrito están: los sujetos pueden decir lo que está mal, pero no saben cómo corregirlo, no pueden encontrar lo que está mal, pero si se les dice intentan corregirlo; no detectan errores esenciales, incongruencias o ambigüedades. Dada la complejidad del proceso de composición escrita, es necesario que el docente guíe al estudiante desde el enfoque procesual de la escritura, en especial promoviendo diversas estrategias de revisión.

Partiendo de la premisa que, el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera es un proceso recursivo que involucra estrategias de planificación, textualización y revisión, supone que los estudiantes deben elaborar varias versiones de sus textos escritos con el fin de revisar y corregir aspectos de forma y de contenido. En este proceso, tanto el docente como los compañeros de clase tienen un rol importante en la fase de revisión para ayudar a detectar aquellos elementos que requieren ser eliminados, agregados o reformulados dentro del texto escrito. La revisión entre pares tiene el potencial de generar un clima de confianza y cooperación en función de mejorar las ideas escritas por sus compañeros haciendo sugerencias a través del diálogo; el propósito es nutrirse y aprender más que juzgar. De igual manera, las conferencias con el docente ofrecen un espacio para ampliar las ideas y aclarar dudas sobre la

audiencia a quien va dirigido el texto y el propósito del mismo, así como también es una oportunidad para recibir asesoría y asistencia técnica en relación con aspectos lingüísticos. En este orden de ideas, enmarcados en el contexto de una universidad venezolana en la cual se enseña inglés como lengua extranjera, la presente investigación de naturaleza cualitativa-descriptiva se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo perciben los estudiantes cursantes de un taller de escritura en inglés como lengua extranjera, en una universidad venezolana, el impacto de la revisión entre pares y las conferencias con el docente en sus trabajos escritos?

Fundamentación Teórica

La definición de revisión ha cambiado a lo largo del tiempo. En el modelo lineal de la escritura (pre-escritura, escritura y post-escritura) ésta era concebida como la etapa de corrección de errores (Heilker y Vandenberg, 1996); esta idea prevaleció aproximadamente hasta el año de 1970. Posteriormente, Murray (1972) propuso un concepto diferente de revisión, expresando que ésta consistía en “mirar otra vez” lo que se ha escrito para comprender y comunicar lo que se ha plasmado en el papel. Asimismo, Murray estableció una distinción entre revisión interna: todo aquello que el escritor hace para descubrir y desarrollar lo que tiene que decir; y revisión externa: lo que el escritor hace para comunicar lo que tiene que decir.

Sommers (1980) conceptualiza la revisión como una secuencia de cambios iniciados por ciertas claves, los cuales ocurren continuamente durante la escritura de un trabajo. Sommers, en sus investigaciones acerca de la revisión, identificó cuatro operaciones: supresiones, sustituciones, adiciones y reordenamiento. También identificó cuatro niveles de cambios: de palabras, de frases, de oraciones y de

temas. Por otra parte, Hillocks (1986) expresa que la revisión es un ciclo de evaluación y descubrimiento que permite examinar críticamente lo que el individuo ha escrito, reformular lo que se ha manifestado y pensar en nuevas ideas. Hillocks analizó diversos estudios acerca de las estrategias de revisión y concluyó que la adición parece ser la estrategia más utilizada por los estudiantes.

Según Fitzgerald (1987), la revisión representa los cambios efectuados en cualquier momento del proceso de escritura. Estos cambios incluyen: identificar las discrepancias entre lo que se desea expresar y lo que se ha escrito y decidir lo que puede o debe ser cambiado. Los cambios pueden ser a mayor o menor escala, es decir, pueden afectar o no el contenido del texto. Scott (1996) destaca la revisión como un proceso crucial para desarrollar la escritura exitosamente. Este proceso comprende: leer, examinar, cambiar y corregir el texto. Matsuhashi (citado en Scott 1996) considera la revisión como un proceso constante de reparación y un fenómeno complejo que es iniciado por una serie de impulsos creativos que reflejan la reparación y constante evaluación de los textos que van surgiendo de la representación mental del escritor.

Scott señala que la palabra "revisión" tiene muchas implicaciones tanto para los docentes como para los estudiantes de escritura. Esto se debe a que la revisión puede sugerir la relectura de lo que se ha escrito para corregir errores lingüísticos y superficiales; o también puede significar la adición y supresión de contenido, con el propósito de refinar la claridad del texto. La revisión puede ser una actividad que se efectúa después de haber escrito el texto o a lo largo del proceso de escritura.

Tomando en consideración que, tanto la escritura como la revisión son actos profundamente sociales (Santos, 1992) y que el individuo construye significado

de forma más eficaz cuando interactúa con otras personas, se puede afirmar que, la revisión se promueve en mayor medida si existe la colaboración de otros individuos. El docente y los compañeros de clase representan para el estudiante una de las fuentes de retroalimentación que los puede ayudar a: evaluar sus trabajos escritos, considerar a la audiencia y determinar los cambios pertinentes y necesarios a efectuar en sus textos.

Conferencias como estrategia para desarrollar la escritura

Las conferencias cara a cara en los cursos de escritura son conversaciones entre el profesor y el estudiante, son encuentros negociados, una oportunidad para que ambas partes canalicen las necesidades individuales de los estudiantes en materia de escritura a través del diálogo. Estas sesiones personalizadas pueden ocurrir en diferentes etapas del período académico y con distintos propósitos: conocer a los estudiantes al inicio del semestre, discutir brevemente la selección de los temas a escribir, reportar el avance de una composición escrita, discutir su revisión. No obstante, en la mayoría de los casos las conferencias se enfocan en la discusión de un ensayo escrito en progreso (Reid, 1993).

El propósito fundamental de las conferencias es ofrecer al estudiante orientaciones detalladas para ayudarlo a evaluar su texto escrito y a aplicar las sugerencias y comentarios hechos a los borradores de sus tareas escritas, antes de entregar la versión final para su respectiva calificación. Las conferencias le permiten al docente: escuchar al estudiante y leer sus tareas en progreso, identificar las intenciones del estudiante-escritor, sus recursos, avances y necesidades. Por su parte, las conferencias representan para el estudiante una oportunidad para

expandir y clarificar sus ideas acerca de la audiencia y propósito de sus tareas escritas, recibir asesoría y asistencia técnica, así como practicar sus habilidades orales en la lengua meta.

Por lo general, las conferencias tienen un tono positivo, el profesor anima al estudiante a pensar en la escritura como algo que puede ser organizado y mejorado, al tiempo que le da la oportunidad de hablar sobre su composición escrita y en sus procesos individuales como escritor (Hao y Bakar, 2022). Durante una sesión de conferencia, el profesor puede ejemplificar maneras de resolver problemas de escritura y discutir las diversas opciones que pueden aplicarse para ello.

El docente tiene la responsabilidad de estructurar la conferencia indicando al estudiante su deber de prepararse para asumir un rol activo durante el encuentro. Son múltiples los roles que puede asumir el profesor al momento de llevar a cabo una conferencia, es un facilitador de los procesos de revisión, es un cointérprete de los escritos del estudiante (Reid, 1993), es el “compañero más capaz” (Vygotsky, 1978) que puede ayudar a consolidar el aprendizaje de la lengua meta.

Revisión entre pares en el desarrollo de la escritura

La revisión entre pares es una actividad que se caracteriza por la interacción de dos compañeros de clase en función de mejorar sus trabajos escritos. Una de las principales ventajas de la revisión entre pares es la presencia inmediata de un lector potencial que puede ofrecer realimentación en cuanto a la forma y contenido del texto. También ayuda a que el estudiante identifique su audiencia, el contexto social y la comunidad discursiva a la cual va dirigido su documento escrito (Martínez et al. 2020).

La revisión entre compañeros genera un ambiente de negociación y cooperación en un clima más relajado, sin la presión de sentirse evaluado por el docente. La revisión en pequeños grupos puede proveer una variedad de situaciones para desarrollar el pensamiento, la escritura, la conversación en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes aprenden, por ejemplo, que ellos son responsables de su propia escritura y de comunicarse efectivamente con una audiencia (Hao y Bakar, 2022). La función del compañero que evalúa el trabajo escrito no es calificarlo o solo para marcar errores gramaticales, sino servir como un lector que dialoga con el escritor y sugiere métodos para mejorar el contenido del documento escrito.

Para aplicar la revisión entre pares de una manera efectiva en el aula, es necesario que el docente prepare a los estudiantes con anticipación, estableciendo los objetivos de la actividad y destacando los beneficios del trabajo colaborativo, entre los cuales están: se fortalece la cohesión de la clase y se ofrece una audiencia auténtica al estudiante-escritor, se diversifica el ritmo de la clase y se rompe la monotonía, se le ofrece a los estudiantes con diferentes estilos y estrategias de aprendizaje oportunidades adicionales para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Metodología

Esta investigación se adscribe al paradigma cualitativo enmarcado en una indagación descriptiva. Según Arias (2012), una investigación descriptiva “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere” (p.24).

Dado que el interés de esta investigación es estudiar la revisión entre pares, las conferencias y su impacto en la escritura en inglés, se seleccionó un taller de escritura impartido en una universidad venezolana. Por razones de ética en los procesos de investigación, se resguardó la identidad de la institución y de los participantes del estudio. En este estudio participaron el docente y dos estudiantes inscritas en el Taller de Escritura, quienes seleccionaron los seudónimos “Eukaris” y “María” (las estudiantes); “Carlos” (el docente). Específicamente, esta investigación utilizó la observación, las entrevistas semi-estructuradas, la recopilación de documentos escritos y las conferencias entre profesor-estudiante para la recolección de la información necesaria para dar respuesta a la pregunta planteada.

Para efectos de este estudio se realizó una observación a la clase del taller de escritura para registrar la dinámica que siguió el profesor del curso y la manera en la que promovió la interacción entre los estudiantes. También se aplicaron dos entrevistas semi-estructuradas a las estudiantes, con el fin de conocer sus percepciones en cuanto a la revisión entre pares y las conferencias en el desarrollo de la escritura en inglés.

De igual manera, se registraron las conferencias entre profesor-estudiante para recabar información en cuanto al tipo de feedback que el docente provee y si tiene algún impacto en los trabajos escritos por los estudiantes. El análisis de la información recabada se llevó a cabo a través de un proceso continuo que consistió en: revisar el material que se ha recogido, reducir los datos en unidades de análisis, codificarlos y ubicarlos en determinadas categorías. Esto permitió interpretar la información y obtener los respectivos resultados y conclusiones.

Resultados y Discusión

Esta sección se organizó en las siguientes categorías para dar respuesta a la pregunta de investigación: revisión entre pares en las clases de un taller de escritura, conferencias profesor-estudiante, perspectiva de las estudiantes acerca de las conferencias con el profesor.

Revisión entre pares en las clases de un taller de escritura

Se ha demostrado que la revisión entre pares es una técnica instruccional que contribuye al mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes (Hao y Bakar, 2022). Diversos investigadores han destacado los beneficios de la implementación de actividades de revisión en parejas en las clases de escritura, en tanto que los estudiantes asumen un rol activo en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de recibir reacciones, preguntas y respuestas de lectores auténticos. A pesar de los múltiples beneficios que aporta la revisión entre compañeros para el mejoramiento de sus trabajos escritos, en las clases observadas, la implementación de esta técnica no tuvo un impacto significativo en los borradores que entregaron las participantes posteriormente.

Carlos 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. Estas fueron las indicaciones que dio antes de comenzar la actividad:

Carlos:

You are going to work in couples. You're free to decide who are you

going to work with. I want you to know the importance of peer review.

What's peer review?

[Van a trabajar en parejas. Ustedes deciden con quien quieren trabajar. Quisiera que ustedes sepan la importancia de la revisión en parejas.]

¿Qué es la revisión en parejas?]

Student:

it's to revise our partner's work.

[Es revisar el trabajo de nuestro compañero]

Carlos:

With what objective?

[¿Con qué propósito?]

Student:

to see what falta.

[Ver lo que falta]

Carlos:

You're free to discuss, to say the things you want to say.

Sometimes is good to have the help of other person before handing in your work. Believe it or not, a partner can see mistakes, can help you.

[Son libres de discutir, o decir lo que quieran. Algunas veces es bueno recibir ayuda de otra persona antes de entregar los trabajos.]

Aunque no lo crean, un compañero puede ver errores y pueden ayudarlos]

Antes de dar inicio a la actividad de revisión, el profesor generó una discusión para aclarar el significado y la importancia de la revisión entre pares.

Asimismo, les indicó a los estudiantes que debían dar las sugerencias considerando las normas establecidas para el informe escrito. También les aconsejó que no corrigieran gramática, sino que se enfocaran en dar realimentación en torno al contenido de los trabajos.

La actividad de revisión entre compañeros no tuvo el efecto esperado. En el caso de las participantes de este estudio, algunas de las sugerencias que recibieron no las condujo a efectuar revisiones de contenido.

María hizo la actividad de revisión entre pares con una compañera del curso. La sugerencia que le dio esa compañera no fue de utilidad para ella, por lo tanto, no la incluyó en su borrador posterior. María expresó su punto de vista acerca de la actividad de la siguiente manera:

...A veces los compañeros que uno tiene en clase, cuando le revisan a veces no...No... Uno como que... No confío mucho por lo menos el trabajo que hizo hoy, la muchacha me hizo unos comentarios, o sea, que no estoy de acuerdo...Esa actividad, sí es buena porque uno a veces tiene que mostrarles los trabajos a otras personas para ver que... pero las correcciones que la chica me hizo no tienen nada que ver con las que me hizo el profesor...Era en cuanto a gramática, porque más que todo me corrigió fue gramática, casi los compañeros no...No... No corrigen las ideas. Ideas no sino la forma. De vocabulario... Ahí una palabra que estaba mal escrita más nada...No voy a incluir esa sugerencia, porque yo revisé varios informes escritos y vi que lo utilizaban así...

María decidió no incorporar el comentario que le hizo su compañera durante la revisión en pareja, en el cual le sugirió que cambiara una palabra. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en algunos estudios sobre revisión como el de Lillo y

Sáez (2017), en el cual se evidencia que el estudiante como escritor tiene la habilidad de considerar a su audiencia y evaluar sus comentarios para decidir si los incorpora o no.

En el caso de Eukaris, 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 la estructura de su trabajo. Incluso se pudo observar que la interacción entre ella y su compañero fue casi nula, ambos se dedicaron sólo a leer el trabajo sin emitir comentarios orales o escritos. En una entrevista Eukaris describe lo que ocurrió durante la actividad:

...Bueno, bien porque bueno como es un taller, la definición del taller como estaba viendo es que todos interactúan, todos se hacen como un feedback, pero por supuesto hay un profesor que sabe un poco más de la materia organiza y supervisa lo que está haciendo... 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 Eukaris 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 entre pares en este caso 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.

De esta forma, tanto el que da como el que recibe las sugerencias, se tomarían seriamente al proceso de revisión entre compañeros. Es posible que la poca utilidad que tuvo la revisión entre compañeros en la clase de Carlos, se debiera, entre otras cosas, a que los estudiantes no tuvieron una preparación previa para la realización de esa actividad, y por el hecho de haberla aplicado sólo una vez durante el semestre.

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 (Hao y Bakar, 2022). Las interacciones individuales con el profesor, guían al estudiante a experimentar situaciones de resolución de problemas, activando sus zonas de desarrollo próximo (Vygotsky 1978; en Cumming y So, 1996) por medio de interrogaciones, ejemplificación y tutorías.

Con relación al tipo de sugerencias que debería ofrecer el profesor 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. Dependiendo 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 Carlos, durante las conferencias con una de las estudiantes, hizo énfasis en el contenido y organización del trabajo, procurando que la tarea escrita se ajustara a las normas establecidas en el taller. Carlos 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 sus habilidades en escritura. Con relación al tipo de realimentación que proporciona a sus estudiantes durante las conferencias individuales, Carlos indicó:

...Depende del contexto...el contexto incluye tanto lo que escribe cada quien, es decir, el contenido particular de cada uno, como la personalidad de cada alumno, fijate que el feedback es diferente de acuerdo a... Hay alumnos que dicen Prof. pero corríjame la gramática, corríjame el... yo les digo ya va, espera, sí, yo te lo voy a corregir pero eso no es el propósito fundamental de eso. Eso lo hace incluso ya con las nuevas tecnologías del procesador de palabras, tiene corrector de ortografía, ¿no? yo digo la idea, a ver, cómo está organizando la idea, verdad, el tipo de discurso y no sólo eso, sino, cómo plasma esas ideas con lenguaje académico. Y no sólo eso, con lenguaje académico, sino si de verdad lo que la persona quiere decir es lo que está allí plasmado, porque ese es un problema, a veces ellos creen que dijeron algo y no han dicho nada...

Carlos 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 realimentación considerando las necesidades de cada estudiante, las especificaciones de la tarea asignada y las expectativas de la clase. Igualmente, Carlos 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

expresar claramente esas ideas. 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 construye cada quien... para que traten de cubrir las necesidades particulares de cada uno... Yo dejo a su libre albedrío la posibilidad, le acepto lo que él me está diciendo o lo rechazo y punto y sigo con lo mismo. Sin embargo, eso tiene sus puntos negativos... Yo he reflexionado ante eso, porque entonces en algunos casos van a hacer lo que yo les digo solamente por complacerme y no por mejorar ¿Sí me entiende? Pero, también he reflexionado sobre eso, y he reflexionado más allá, en este momento ellos lo harán, digamos, inconscientemente sólo por darme la satisfacción a mí, pero en algún momento en su evolución, en su carrera, ellos van a decir, ¡jepa! ¡Verdad! lo que yo estoy buscando si es lo que es, entonces lo hacen ahorita digamos, por complacer, pero en algún momento se van a dar cuenta que sí les sirve eso...

En las palabras de Carlos, 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 mejoraran el contenido de los textos escritos. De igual manera, Carlos procuró respetar la autoridad como escritores que tienen los estudiantes sobre de sus tareas escritas. No obstante, trató de encauzar en la medida de lo posible, el desarrollo de los trabajos escritos, bajo los requerimientos exigidos en el taller. Esto ayudó a que los estudiantes internalicen 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.

Perspectiva de las estudiantes acerca de las conferencias con el profesor

María se sintió muy cómoda durante las conferencias individuales sostenidas con el profesor. Ella manifestó que le agradó que Carlos le escribiera en la hoja y le dijera lo que estaba incorrecto o lo que le faltaba a su trabajo. Expresó haber quedado más conforme recibiendo realimentación de esa manera. He aquí un fragmento del intercambio entre el docente y María durante una conferencia para revisar el segundo borrador de ella:

C: Pero... ¿esto es literal? ¿Textual? O ¿tú lo cambiaste? ¿Parafraseado o textual?

M: Entre las dos ahí.

C: Si es literal tú tienes que usar comillas, tienes que decir número de página.

M: como yo vengo parafraseando todo esto, o sea desde aquí, o sea...

C: Pero si usted está parafraseando por eso yo le puse aquí fuente, porque esto y los objetivos, esta parte de aquí hasta aquí parece literal.

M: Yo lo... sí es literal.

C: Entonces hay que poner número de página y vuelve a poner, vuelve a poner página web... no sé.. que tal...

M: ¿Eso lo pongo al final entre?

C: No, aquí, aquí.

M: O sea, pongo las comillas y aquí el número de la página...

En este fragmento de la conferencia, Carlos le explica a María la necesidad de citar las fuentes de donde toma la información teórica para su trabajo, sea literal o parafraseada. Este intercambio también evidencia el esfuerzo del profesor por orientar a María

ante el evidente desconocimiento por parte de la estudiante, en relación con el uso de citas textuales.

En el caso de Eukaris, ella no acudió a las conferencias con el profesor. En las entrevistas emitió una opinión favorable a este tipo de actividad, más no explicó el motivo por el cual no asistió a ninguna conferencia. Carlos interpretó su ausencia de la siguiente manera:

...Eukaris nunca se presentó...solamente en clase, pero yo creo que eh... Una de las faltas de presencia se debió a... No sé... Supongo eh... Algunas situaciones que yo percibí que ella se sentía incómoda en clase con respecto a mi feedback. No sé, no sé, yo creo... Otra pues, puede ser simplemente falta de tiempo, es decir, pudo haber sido... Y ella insistía en que no, ella insistía en la generalidad, porque ella tenía otra visión, eh... A veces uno no acepta. Eso es a medida que uno va trabajando que se da cuenta que tiene que aprender a... A amoldarse a la comunidad científica o a la revista, lo que sea que uno esté investigando. Aunque uno no quiera, o simplemente tomar la decisión de no publicar en esa revista y no trabajar con esa gente...

Ante la falta de certeza en relación con las causas de la ausencia de Eukaris en las conferencias, Carlos especula que ella no asistió a las conferencias debido a que no estaba de acuerdo con las sugerencias recibidas en cuanto a su necesidad de delimitar la investigación. El docente expresó que, aunque el escritor tenga la libertad de organizar sus trabajos según su criterio propio, en ocasiones es necesario apegarse a ciertos parámetros exigidos por el contexto académico o institucional en el cual se produce el texto. En relación con la situación planteada con esta estudiante, Carlos manifestó:

...En el caso de un curso, aunque uno les brinde todas las oportunidades a los alumnos,

sigue siendo el profesor el que marca las pautas y marca los parámetros porque, aunque uno le dice, o sea, y qué opina usted, o cómo piensa usted que debe ser esto... Hay cosas que van a decir locuras ¿no? Y entonces uno siempre... Este... Así sea negociando va a marcar parámetros...

De las ideas expresadas por Carlos se interpreta que, en el ambiente académico, como en el caso de sus clases, los estudiantes tienen la potestad de elegir el tema a desarrollar en sus trabajos escritos. Sin embargo, es el docente quien establece ciertas normas acordes con el propósito de la asignatura con el fin de que el estudiante produzca sus textos de una manera adecuada y de acuerdo con las exigencias propias del contexto académico en el cual están inmersos. Aunque Eukaris no asistió a las conferencias con el docente y no incorporó la recomendación referida a la delimitación del estudio que éste le sugirió, ella presentó un trabajo de investigación que satisfizo los requisitos de la asignatura. Así lo afirmó Carlos en una entrevista:

...Entonces supongo que ella no quiso aceptar mucho los parámetros, pero igual yo acepto que el trabajo que hizo, pues, fue bueno y... Por supuesto aprobó la materia con buena nota y demás ¿no? Pero... Sí le faltó eso... Sí creo yo que tuvo, así como el que no quiero aceptar lo que... Lo que me dice el profesor... Entonces yo incluso le dije: bueno hazlo... Hazlo a ver cómo te queda... Si tanto estás convencida, ya que ella no me escuchaba, no quería nada de lo que yo le estaba diciendo, es decir, mis sugerencias, pero... Sí, las sugerencias sí las siguió muy bien con respecto a la estructura, a la estructura sí... Pero a las ideas no quiso, no en el contenido...

Según la evaluación del docente, a Eukaris le hizo falta mostrar más evidencias para fundamentar algunos aspectos de su documento escrito. Al

respecto, el profesor dijo que “en su trabajo quedaron partes débiles”. Es posible que, si Eukaris hubiese acudido a las conferencias con Carlos, hubiese podido mejorar esos aspectos.

Conclusiones

La revisión en pareja aporta múltiples beneficios para el mejoramiento de los trabajos escritos de los estudiantes (Ferris, 2003). Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que esta estrategia no tuvo un impacto significativo en los borradores que entregaron las participantes posteriormente, puesto que no las condujo a efectuar revisiones al contenido de sus trabajos.

El profesor manifestó que su intención al implementar la revisión en pareja era fomentar la colaboración, la ayuda mutua entre los estudiantes, la reflexión acerca de lo que habían escrito, independientemente que las sugerencias del compañero los condujeran a efectuar algún cambio o no en su próximo borrador. Esto expresó el docente:

...Cuando tú compartes tus trabajos con otro, primero, te hace pensar, si el compañero te dice cambia este verbo, y la persona dice yo creo que este verbo no deba cambiarse, o sea, ya ahí está procesando, está concientizando su trabajo, está internalizando, está defendiendo su posición...

Desde el punto de vista del docente, el propósito más relevante de la revisión en pareja es la negociación y la reflexión que se genera en los estudiantes a partir de esta actividad, en vez de monitorear si las sugerencias dadas por el compañero son incluidas en los borradores. Estas ideas de Carlos, coinciden con los hallazgos del estudio de Mota (2003), en el cual una de las docentes informantes consideró que el beneficio potencial de la revisión en

pareja o grupos de trabajo, no se refleja necesariamente en la incorporación de los comentarios que han ofrecido los compañeros, en los borradores subsiguientes de los estudiantes. Esta docente indicó que la revisión entre pares representa una oportunidad para que los estudiantes compartan ideas y desarrollen la capacidad para considerar a la audiencia.

Las clases de Carlos se caracterizaron por la promoción del aprendizaje colaborativo por medio de la realimentación ofrecida durante las discusiones entre los estudiantes y el docente, la mediación del docente en conferencias individuales con los estudiantes para dar sugerencias en cuanto al contenido y organización de sus trabajos escritos; el desarrollo del pensamiento crítico y capacidades reflexivas de los estudiantes por medio del uso de preguntas de “orientación” que los guiara a pensar, a descubrir lo que necesitaban mejorar en sus trabajos, a construir significado y por ende a revisar de manera efectiva desarrollando su autonomía como escritores y tomando responsabilidades en sus procesos de aprendizaje.

En general, las dos estudiantes incorporaron la mayoría de las sugerencias escritas ofrecidas por el docente. Ellas afirmaron que confiaban en lo que Carlos les aconsejaba que agregaran o que modificaran. Particularmente, Eukaris no incluyó la recomendación que le hizo el docente en cuanto a la delimitación de su tema de investigación. Tampoco asistió a las conferencias con el docente, sólo recibió comentarios escritos en sus borradores. Al respecto, Dohrer (1991) y Sommers (1980) señalan que, a menudo las sugerencias o comentarios del profesor subordinan los propósitos del estudiante al escribir sus trabajos. Por ende, éste pierde su autoridad como escritor para complacer al docente.

Esto no ocurrió en el caso de Eukaris, quien mantuvo una posición crítica ante la sugerencia que le daba el docente de reducir el alcance de su estudio. Esta estudiante expresó en clase su desacuerdo con la perspectiva del profesor acerca del tema de su trabajo, de esta manera mantuvo su autoridad como escritora y desarrolló su investigación como se la había planteado desde el comienzo.

En el caso de Eukaris, la fuente de realimentación que promovió los cambios en el contenido y organización de su trabajo fue la interacción con el docente a través de los comentarios escritos. Esta estudiante no asistió a ninguna de las conferencias con el docente, por tal motivo, las orientaciones dadas en las discusiones de clase y los comentarios escritos fueron fundamentales para que Eukaris encaminara el desarrollo y redacción de su trabajo de investigación.

En cuanto a la sugerencia recibida por María en la revisión en pareja, ella decidió no incluirla. Esto conduce a hacer dos aseveraciones: 1) las estudiantes confían en el conocimiento del docente, consideran que los comentarios del profesor son útiles para ayudarlas a mejorar sus trabajos escritos (Hedgcock y Lefkowitz, 1994; Hao y Bakar, 2022), 2) Algunas estudiantes son selectivas al momento de incorporar las sugerencias del docente y de sus compañeros (Ferris, 1997; Mota, 2003).

Para que los procesos de revisión entre pares tengan éxito, es necesario que el docente ofrezca entrenamiento a los estudiantes antes de comenzar esta 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.

Aunque los resultados de esta investigación no pueden generalizarse debido al enfoque metodológico y cantidad de participantes del estudio, los hallazgos ofrecen valiosas perspectivas sobre las dinámicas y beneficios potenciales tanto de la revisión en parejas como de las conferencias con el docente, en tanto que constituyen estrategias didácticas en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera. Se espera que esta investigación sirva como base para futuras indagaciones y contribuya a enriquecer las prácticas pedagógicas, promoviendo un aprendizaje más colaborativo y reflexivo en contextos similares.

Referencias

- Arias F. 2006. El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Crespo A. 2016. Principios teórico-prácticos para el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera: Una perspectiva freireana. Tesis doctoral publicada. Universidad de Los Andes, 188 p.
- 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.
- Ferris D.1997. The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2): 315-339.
- Ferris D. 2003. Responding to writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). NY: Cambridge University Press, p. 119-140.
- Fitzgerald J.1987. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4): 481 – 506.
- Hao H. y Bakar A. 2022. The impact of peer feedback on Chinese EFL junior high school students' writing performance. *English Language Teaching*. 15(9): 9-31.
- Hedgcock J. y Lefkowitz N.1994. Collaborative oral / aural revision in foreign language Writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3 (1): 255-276.
- Heilker P. y Vandenberg P.1996. *Keywords in composition studies*. Portsmouth: Boynton / Cook Publishers.
- Henry E, Hinshaw R, Al-Bataineh A y Bataineh M. 2020. Exploring teacher and student perceptions on the use of digital conferencing tools when providing feedback in writing workshop. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 19 (3): 41-50.
- Hillocks G.1986. Research on written composition. *New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication SKMLS and the National Conference on Research in English.
- Lehr F.1995. Revision in the writing process. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication. (On – line). Disponible en: www.ericdigests.org/ . Consulta: 14/10/2024.
- Lillo J. y Sáez K. 2017. La efectividad del feedback correctivo escrito en la adquisición de segundas lenguas. *Revista Signos*. 50(94): 217-240.
- Martínez J. 2009. *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez J, López A y Pérez E. 2020. Using process writing in the teaching of English as a foreign

language. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 4(1): 49-61.

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.

Mota C. 2010. Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15: 11 – 23.

Murray D. 1972. Teach writing as process not product. En R. Graves (Ed) *Rhetoric and composition: A sourcebook for teacher*. Rochelle Park, NJ: Hayden, p. 79-82.

Reid J. 1993. *Teaching ESL writing*. USA: Prentice Hall Regents.

Santos T. 1992. Ideology in composition: L1 and ESL. En T Silva y P.

Matsuda (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.

Sommers N. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. En S. Perl (Ed.). *Landmark essays on writing process*. Davis, CA: Hermagoras Press, p. 75-84.

Vygotsky L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.