

La escritura como proceso en español como lengua extranjera: opiniones de los alumnos

(Writing as process in Spanish as a foreign language: Students' perceptions)

Recibido: 15/07/2011 - Enviado a C. A.: 25/07/11 y 26/08/11 Publicado: 25/09/2011

Cómo citar este artículo

Laura Levi Altstaedter*

East Carolina University

levialtstaedterl@ecu.edu

Resumen:

El artículo hace en un análisis del impacto –en la percepción de alumnos universitarios estadounidenses– de una propuesta de escritura que fue acompañada por una experiencia de intercambio por parejas. Los resultados mostraron que, después de la participación en esta propuesta pedagógica, hubo una percepción media positiva respecto de la destreza adquirida en la escritura en lengua extranjera. Asimismo, los resultados indicaron que los alumnos tuvieron percepciones significativamente positivas acerca de su participación en tareas de revisión con *input* de sus compañeros y su profesor, aunque los alumnos expresaron una preferencia por los comentarios del profesor por sobre aquellos de sus compañeros. Finalmente, no se observaron diferencias estadísticas entre la percepción sobre la lectura de la composición del compañero y la crítica escrita por el compañero.

Palabras clave: revisión por parejas, escritura, estudio cuantitativo cuasi-experimental

Abstract:

This study aimed at investigating the impact of a pedagogical approach to writing as process on American college students' perceptions. The study yielded statistically significant results in terms of: an increase in students' mean perceptions about writing in a foreign language; positive perceptions about participating in revision tasks, with peer and instructor feedback components; and higher perceptions of instructor feedback than peer feedback. Finally, the study did not yield significant results in terms of students' preferences between reading their partners' compositions and reading the feedback received from their partners.

Key words: peer review, writing, quasi-experimental quantitative research design

Introducción

La enseñanza de la destreza en la escritura ha sido analizada desde distintas perspectivas a través de los años en el ámbito académico estadounidense. Algunos

* Doctora en Educación (Segundas Lenguas) y especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, con líneas de investigación en escritura en lenguas segundas y extranjeras, así como en nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

investigadores han orientado su investigación hacia un análisis de la escritura vista como una actividad basada en el producto, con énfasis en la corrección gramatical y sintáctica (Kern y Schultz, 1992); mientras que otros han puesto su atención en la escritura en tanto actividad entendida como un proceso. Por ejemplo, Flower y Hayes (1981) –investigadores que idearon la teoría seminal de la escritura como proceso, según se implementa en clases de escritura y composición inglesa en el nivel universitario en los Estados Unidos– sostienen que, en el proceso de escritura, tanto profesores como alumnos encaran diferentes etapas vinculadas con la producción del texto, etapas que incluyen múltiples borradores con instancias de edición y revisión.

En los últimos veinticinco años y en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, la escritura entendida como medio de comunicación y expresión de sentido ha ido cobrando importancia. A su vez, en los últimos quince años, la implementación de los parámetros nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, denominados *National Standards for Foreign Language Education*, se ha ido extendiendo en el ámbito nacional estadounidense. Estos parámetros nacionales, conocidos como las “cinco Cs”, orientan la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de cinco macrocontenidos temáticos: comunicación, cultura, comunidades, conexiones y comparaciones (NSFLEP, 2006). Dentro del macrocontenido de comunicación se localizan los objetivos de la comunicación interpersonal, la comunicación interpretativa, y la comunicación presentacional, que consideran tanto la comunicación oral como la escrita (NSFLEP, 2006). Asimismo, estos parámetros generales se complementan con parámetros específicos para la destreza en la escritura, llamados *ACTFL Proficiency Guidelines - Writing* (ACTFL, 2001), que incluyen baremos y descriptores vinculados con los diferentes niveles de destreza que pueden alcanzar los alumnos en materia de escritura.

La creciente importancia otorgada a la competencia en la escritura en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras implica que debe haber un cambio de

enfoque en los desarrollos curriculares y decisiones programáticas, en los que se debe considerar la inclusión de instrucción específica en materia de escritura, más allá de las “composiciones” asignadas a los alumnos; en muchos de estos casos, se trata simplemente de actividades de extensión gramatical, léxica y/o cultural, pero carecen de los lineamientos y seguimiento necesarios para que el alumno desarrolle efectivamente su competencia en la escritura. Así, si consideramos que la competencia en la escritura –tal como en el caso de los actos de habla– se funda en la expresión, interpretación y negociación de sentidos (Lee y VanPatten, 2003, p. 244), surge la necesidad de dar al alumno oportunidades y herramientas que le permitan participar en este intrincado proceso comunicativo.

1. Marco teórico

Este trabajo presenta un abordaje a la enseñanza de la escritura como proceso, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito académico universitario estadounidense. Específicamente, se integran los aportes de las teorías cognitivas de procesamiento de información en el proceso de escritura, como la expuesta por Flower y Hayes (1981), y de las teorías socioculturales que resaltan la importancia de la interacción entre individuos con el fin de negociar sentidos y crear así conocimiento.

Dentro del marco de las teorías socioculturales se destaca la del constructivismo social, cuyos promotores sostienen que la construcción del conocimiento es intersubjetiva y se da en un marco social, mientras que rechazan la concepción de que el *locus* del conocimiento se encuentra en el individuo (Prawat, 1996). La construcción del conocimiento se transforma entonces en un proceso experimental que requiere de interacción social y de negociación activa de sentido con otros (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, se produce un cambio en la fuente del conocimiento, que pasa del individuo al entorno social.

El proceso de negociación de sentidos entre individuos presupone interacciones diádicas en las que un *otro significativo* estructura la experiencia de aprendizaje, de manera tal que le permite al alumno novicio que participa en la interacción diádica superar las limitaciones en habilidad que le impiden lograr los objetivos fijados (de Guerrero y Villamil, 1994, 2000; Prawat, 1996). Así, se produce un proceso de andamiaje, en el que el *otro significativo* ayuda a que el novicio supere la brecha que existe entre sus habilidades actuales y las potenciales, conocida como *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978). Al participar en este tipo de interacciones, y a través de la retroalimentación recibida de su entorno (e. g.: otros, artefactos, etc.), el individuo tiene la oportunidad de convertirse en un sujeto autorregulado, automediado y consciente, y de desarrollar un proceso de autorreflexión acerca de su entendimiento y experiencia, lo cual le permite procesar información y crear conocimiento (Doolittle y Hicks, 2003).

2. Propuesta didáctica y enfoque de la investigación

El objeto de la investigación fue el estudio del impacto que la interacción de los alumnos con *otros significativos*¹ y con *artefactos*² de su entorno produjo en su percepción respecto de la competencia de la escritura propia, después de haber participado en un curso de escritura avanzada en español para extranjeros, en una universidad estadounidense.

La formulación de los objetivos se vinculó con las siguientes cuestiones:

- a. ¿Cómo se sienten los alumnos al tener que escribir en español como lengua extranjera y al escribir en su primera lengua? ¿Cómo se sienten los alumnos al tener que escribir en su primera lengua *versus* en español como lengua extranjera? ¿Cambió su percepción respecto de la escritura en español como lengua extranjera después de este curso?

- b. ¿Cuál es la percepción general de los alumnos respecto del trabajo de revisión en las tareas de escritura como proceso? ¿Cambió la percepción de los alumnos respecto del trabajo de revisión en las tareas de escritura como proceso luego de este curso?
- c. ¿Cuál es la percepción de los alumnos respecto de las diferentes tareas realizadas en esta experiencia de escritura como proceso, a saber, lectura del ensayo de un compañero, crítica formal de un compañero y crítica del profesor? ¿Expresan los alumnos una preferencia significativa en cuanto a alguna de las tareas realizadas en esta experiencia de escritura como proceso?

3. Diseño del estudio de investigación

Descripción de la muestra

Participaron en el estudio quince alumnos de un curso de escritura avanzada en español como lengua extranjera, dictado por una universidad estadounidense. La edad promedio de los participantes era de veinte años. Diez de ellos indicaron que estaban en segundo año de la universidad, dos en tercer año, y tres en el cuarto y último año. En promedio, habían completado con anterioridad 6.25 cursos de español como lengua extranjera.

Instrumentos

Con el fin de medir las percepciones de los alumnos respecto de la escritura y de las tareas de revisión, se administraron dos encuestas, una a principios del cuatrimestre y una al final. Las encuestas incluían preguntas cerradas, medidas con una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 indicaba completo desacuerdo, 4 neutralidad, y 7 completo acuerdo (ver ejemplos de las preguntas cerradas en la Tabla 1). Asimismo, la encuesta administrada al final del cuatrimestre incluía preguntas abiertas³ como por ejemplo:

- a) En tu opinión, ¿qué fue lo más/ menos valioso de leer la composición de tu compañero?
- b) En tu opinión, ¿qué fue lo más/ menos valioso de la crítica de tu compañero?
- c) En tu opinión, ¿qué fue lo más/ menos valioso de los comentarios de tu profesor?

Procedimiento

La propuesta didáctica del curso incluyó un proyecto cuatrimestral en el que los alumnos seleccionaron un tema cultural de su interés y debieron crear cuatro textos: uno personal, que indicara la motivación para la elección del tema, y otros tres, encuadrados en los tipos textuales de base narrativa, expositiva y argumentativa (Faigley y Meyer, 1983; en Lee, 2001), sobre el tema elegido. Para cada tipo textual se trabajó intensivamente en el análisis de varios modelos, en la delineación de las características propias del tipo textual analizado, y en la creación y revisión de múltiples borradores.

El enfoque de la propuesta incluyó varias instancias de interacción con *otros significativos*: una primera instancia de trabajo oral informal con un grupo de taller de escritura, una segunda instancia de lectura del borrador de un compañero y crítica escrita de ese borrador, y una tercera instancia de crítica escrita y consulta por parte del profesor.

Al comienzo del curso los alumnos completaron una encuesta con el objeto de que dieran a conocer sus percepciones iniciales respecto de sus habilidades en la escritura en su lengua primera y en español como lengua extranjera, así como del proceso de revisión. Al final del curso, los alumnos completaron una encuesta similar con el fin identificar sus percepciones acerca de los mismos temas y para que ellos expresaran, específicamente, los aspectos positivos y negativos de la experiencia en el curso. Las preguntas de ambas encuestas fueron redactadas

según la escala Likert, con un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Resultados

Percepción respecto de la escritura. Con el fin de comparar las percepciones de los alumnos respecto de su desempeño en la escritura en su lengua primera y en la lengua extranjera, se llevó a cabo una prueba *T* para muestras relacionadas. Los resultados de la encuesta inicial indicaron una percepción media respecto de la escritura en la lengua primera de 5,73, mientras que en la encuesta de fin de curso el promedio ascendió a 5,93 en la misma pregunta. En cuanto a la percepción respecto de la escritura en la lengua extranjera, el promedio en la encuesta inicial fue de 5, mientras que en la encuesta final fue de 5,47. La diferencia entre las percepciones medias respecto de la escritura en la lengua primera no fue estadísticamente significativa ($t_{1, 14} = -1,382$, $p=0,189$), en tanto la diferencia entre las percepciones medias respecto de la escritura en la lengua extranjera sí lo fue ($t_{1, 14} = -3,500$, $\text{Sig.}=0,004$). Los resultados indicaron que, a partir de la realización de este curso, en la percepción media de los alumnos, hubo un reconocimiento explícito de un mejor desempeño en términos de habilidades o destrezas en el uso del español escrito; mientras que no percibieron cambios significativos respecto de su destreza en la escritura de la lengua primera.

Percepción respecto del trabajo de revisión en tareas de escritura como proceso. A fin de comparar las percepciones de los alumnos respecto del trabajo de revisión en las tareas de escritura como proceso se llevó a cabo una prueba *T* para muestras relacionadas. Los resultados de la encuesta inicial indicaron una percepción media respecto de la tarea de revisión en general de 4,2, mientras que en la encuesta de fin de curso el promedio ascendió a 6 en la misma pregunta. En cuanto a la percepción del impacto de la tarea de revisión en la calidad de la escritura, el promedio en la encuesta inicial fue de 5,33, mientras que en la

encuesta final fue de 6,13. La diferencia entre las medias respecto de la percepción general sobre la tarea de revisión en las dos encuestas fue estadísticamente significativa ($t_{1, 14} = -4,895$, Sig.=0,00). Asimismo, la diferencia entre las medias respecto de la percepción del impacto de la revisión en la calidad de la escritura también fue estadísticamente significativa ($t_{1, 14} = -2,703$, Sig.=0,017). Es decir, en ambos casos los alumnos expresaron una percepción más elevada luego de participar en las tareas de revisión realizadas en este curso.

Percepción respecto de las diferentes tareas de revisión realizadas en este curso. A fin de comparar las percepciones de los alumnos respecto de las diferentes tareas de revisión, se llevó a cabo una serie de pruebas *T* para una muestra. Como valor de prueba se tomó el 4, que indicaría una percepción neutral sobre cada pregunta.

Tabla 1. Resultados de la prueba *T* para una muestra

	N	Media	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Intervalo de confianza para la diferencia al 95%	
							Inferior	Superior
Me gustó la tarea de leer la composición de mi compañero	15	5,40	6,548	14	,000	1,400	,94	1,86
La tarea de leer la composición de mi compañero fue útil	15	5,07	4,675	14	,000	1,067	,58	1,56
La tarea de leer la composición de mi compañero ayudó a mejorar la calidad de mi escritura	15	4,67	2,646	14	,019	,667	,13	1,21
Me gustó recibir la crítica que escribió mi compañero	15	5,20	4,294	14	,001	1,200	,60	1,80

La crítica que escribí mi compañero fue útil	15	5,33	4,934	14	,000	1,333	,75	1,91
La crítica que escribí mi compañero ayudó a mejorar la calidad de mi escritura	15	5,33	4,183	14	,001	1,333	,65	2,02
Me gustó recibir la crítica que escribió mi profesor	15	6,73	23,127	14	,000	2,733	2,48	2,99
La crítica que escribió mi profesor fue útil	15	6,93	44,000	14	,000	2,933	2,79	3,08
La crítica que escribió mi profesor ayudó a mejorar la calidad de mi escritura	15	6,93	44,000	14	,000	2,933	2,79	3,08

Nota a la Tabla 1, columna 1: las preguntas en la encuesta original estaban redactadas en idioma inglés.

Como indican los resultados de la tabla 1, en todas las preguntas el nivel crítico bilateral fue menor a 0,05, lo cual indica que los alumnos mostraron una percepción significativamente positiva respecto de los temas afirmados en las preguntas respondidas.

Con el fin de comparar la percepción de los alumnos respecto de las diversas tareas de revisión realizadas, se llevó a cabo un análisis de varianza con medidas repetidas. Como medida preliminar se realizó la prueba de esfericidad de Mauchly para asegurar que las varianzas de las diferencias entre los niveles del factor fueran iguales. El nivel crítico asociado al estadístico W fue de Sig.=0,656 y, por lo tanto, no se incumplió el supuesto de esfericidad. Los resultados del análisis de varianza con medidas repetidas (aproximación univariada con esfericidad asumida)

mostraron una diferencia significativa ($F=13.607$, $Sig.=0,00$) entre los diferentes tipos de tareas de revisión realizadas.

Tabla 2. Resultados del análisis de varianza con medidas repetidas

Comparaciones por pares						
Medida: MEASURE_1						
(I) Tareas	(J) Tareas	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^a	Intervalo de confianza para la diferencia al 95% ^a	
					Límite inferior	Límite superior
1 (Lectura de la composición del compañero)	2	,200	,279	1,000	-,658	1,058
	3	-1,333*	,232	,000	-2,046	-,620
2 (Crítica que escribió el compañero)	1	-,200	,279	1,000	-1,058	,658
	3	-1,533*	,291	,001	-2,425	-,642
3 (Crítica que escribió el profesor)	1	1,333*	,232	,000	,620	2,046
	2	1,533*	,291	,001	,642	2,425
a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.						
*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.						

Según surge de los resultados presentados en la tabla 2, existieron diferencias estadísticamente significativas entre algunas medias. Esto significa que los alumnos expresaron una percepción significativamente más alta por la crítica escrita por el profesor que por la crítica escrita por el compañero (diferencia entre medias=1,333, $Sig.=0,000$); asimismo, se observó una percepción significativamente más alta por la crítica escrita por el profesor que por la lectura de la composición del compañero (diferencia entre medias=1,533, $Sig.=0,000$). Finalmente, no se observaron diferencias estadísticas entre la percepción sobre la

lectura de la composición del compañero y la crítica escrita por el compañero (diferencia entre medias=0,200, Sig.=1,000).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue examinar el impacto de una propuesta didáctica para la enseñanza de la destreza en la escritura en clases de lenguas extranjeras, basada principalmente en un enfoque de escritura como proceso, en el que los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar con *otros significativos* y con *artefectos* de su entorno a fin de llevar a cabo un proceso de revisión y refinamiento de la calidad de su escritura. Los resultados del estudio indican que los alumnos tienen percepciones significativamente altas respecto de su participación en tareas que requieren interacción con *otros significativos*, ya sea que se tratara del profesor o de compañeros de clase, y negociación de sentidos tanto con personas como con artefactos; en este caso, la composición o texto escrito por el compañero.

Algunos alumnos expresaron los beneficios de su *interacción* con la composición del compañero como *artefacto del entorno* imbuido de sentido: por ejemplo, una alumna dijo: "me gustó leer el ensayo de mis compañeras porque el hacerles correcciones me hizo pensar en cómo estructurar el mío";⁴ otra alumna expresó: "lo más valioso [fue] poder ver cómo otros escriben/organizan";⁵ una alumna indicó: "[leer el ensayo de mi compañero] ayudó a darme más ideas de cómo decir cosas y otros ejemplos del mismo tipo de texto".⁶ Así, en estos casos, los alumnos resaltaron el valor de las composiciones escritas por sus compañeros como modelos de escritura.

Por otro lado, los alumnos también identificaron algunos beneficios de recibir la crítica escrita por su compañero, lo cual refleja el proceso de andamiaje en el que participaron con un *otro significativo*; por ejemplo, una alumna dijo: "me gustó tener una perspectiva nueva de alguien que no fuera el profesor";⁷ otra alumna

indicó: "al principio nos enfocamos con frecuencia en errores gramaticales pero en realidad no éramos la autoridad en el tema. Más hacia el final mejoramos en poder identificar errores de organización, los cuales eran más útiles".⁸

Finalmente, los alumnos también se expresaron respecto de los beneficios de recibir los comentarios de su profesor, otra instancia de interacción con un *otro significativo*, en este caso, un *otro más competente*: por ejemplo, una alumna expresó "la gramática y la estructura de mis párrafos mejoró definitivamente para convertirse en más pulida de composición en composición";⁹ otra, "esto fue obviamente lo más útil",¹⁰ refiriéndose a este tipo de retroalimentación; un alumno dijo "la ayuda con la gramática y la organización fueron lo más útil".¹¹

De estos comentarios surgen varias temáticas identificadas en estudios de investigación anteriores. En primer lugar, surge la problemática que presenta la falta de confianza entre los alumnos respecto de sus habilidades para hacer comentarios por no considerarse como *la autoridad en el tema* (Carson & Nelson, 1996; Nelson & Carson, 1998), en tanto consideran que el profesor sí lo es. Asimismo, se identificó el beneficio de tener una perspectiva diferente a la del profesor respecto de la escritura (Levi Altstaedter, 2009; Tsui y Ng, 2000). Estas temáticas deben ser tenidas en cuenta, y hasta podrían incorporarse a la propuesta didáctica y tratarse a través de diferentes tareas de andamiaje entre los alumnos, y entre éstos y el profesor.

Los resultados que se muestran en este trabajo indican la viabilidad de un abordaje didáctico como el propuesto para promover la motivación de los alumnos, expresada a través de (a) sus preferencias respecto de las diferentes tareas de revisión, (b) la utilidad que le asignan a estas tareas, y (c) el impacto que indican que éstas tienen en la calidad de sus composiciones. Así, se sugiere la implementación de una propuesta didáctica con varias instancias de negociación de sentidos, tanto con *otros significativos* como con *artefactos del entorno* a fin de ayudar a los alumnos a avanzar en sus *zonas de desarrollo próximo* y así contribuir

en la disminución de la brecha que existe entre sus capacidades actuales y potenciales respecto de su destreza de escritura.

Limitaciones del estudio y posibilidades para futuros estudios

Debido al número reducido de participantes, la investigadora reconoce la limitación de poder generalizar los resultados del presente estudio a todos los alumnos aprendices de lenguas extranjeras. Asimismo, la investigadora reconoce la limitación de haber tomado sólo una muestra de percepciones con posterioridad a las actividades de revisión. Así, una posible vía para futuros estudios es trabajar con grupos con mayor cantidad de participantes. Otra posible vía sería trabajar con múltiples muestras tomadas a los mismos participantes a fin de examinar si las percepciones positivas se sostienen a través del tiempo.

Bibliografía

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. *ACTFL proficiency guidelines - Writing*. Yonkers, New York, ACTFL, Inc., 2001.
- CARSON, J. G. y G. L. NELSON. "Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction", *Journal of Second Language Writing* 5, 1996, pp. 1-19.
- DE GUERRERO, M. C. M. y O. S. VILLAMIL. "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal* 78, 1993, pp. 484-496.
- "Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal* 84, 2000, pp. 51-68.
- DOOLITTLE, P. y D. HICKS. "Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in Social Studies", *Theory and Research in Social Education* 31, 2001, pp. 72-104.
- FLOWER, L. y J. R. HAYES. "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication* 32, 1981, pp. 365-387.
- KERN, R. G. y J. M. SCHULTZ. "The Effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings", *The Modern Language Journal* 76, 1992, pp. 1-13.

- LEE, J. y B. VANPATTEN. *Making Communicative Language Teaching Happen* (Second ed.). New York, New York, McGraw Hill, 2003.
- LEVI ALTSTAEDTER, L. *Writing Instruction in Foreign Language Courses: Multiple Perspectives on the Impact of Peer Feedback on Students' Writing Proficiency*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2009.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, New York, Allen Press, 2006.
- NELSON, G. L. y J. G. CARSON. "ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups", *Journal of Second Language Writing* 7, 1998, pp. 113-131.
- OHTA, A. S. "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", En Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. pp. 51-78.
- PRAWAT, R. "Constructivisms, modern and postmodern", *Educational Psychologist* 31, 1996, pp. 215-225.
- TSUI, A. B. M. y M. NG. "Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?", *Journal of Second Language Writing* 9, 2000, pp. 147-170.
- VYGOTSKY, L. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978.
- WERTSCH, J.V. *Mind as action*. Oxford, Oxford University Press, 1978.
-

Cómo citar este artículo:

LEVI ALTSTAEDTER, Laura: "La escritura como proceso en español como lengua extranjera: opiniones de los alumnos", *SIGNOS ELE*, septiembre 2011, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/>, URL del artículo: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1134/1368>, págs. 1-15.

Subir

NOTAS

[1] Incluye tanto a otros expertos, en este caso el profesor, como a otros pares, en este caso los alumnos. Si bien la teoría de la zona de desarrollo próximo ideada por Vygotsky entendía que la interacción mediada se daba entre el adulto-experto y el niño-aprendiz, algunas teorías surgidas de estudios acerca de la interacción en lenguas extranjeras expanden esa idea, que así llega a comprender la interacción

entre pares, donde la calidad de experto surge de la misma interacción, sin precederla (Ohta, 2000).

[2] La acción orientada hacia un objetivo específico está mediada por herramientas, que pueden incluir artefactos físicos, en este caso, las composiciones de los pares, o simbólicos, como el lenguaje (Wertsch, 1998).

[3] Las preguntas en la encuesta original estaban redactadas en idioma inglés.

[4] Comentario original en inglés: "I liked reading my peers' essays because correcting them made me think more about how I structure my own."

[5] Comentario original en inglés: "being able to see how others write/organize."

[6] Comentario original en inglés: "[reading my partner's essay] helped give me more ideas for other ways to say things and other examples of the same kind of essay."

[7] Comentario original en inglés: "I liked gaining a new perspective from someone other than a professor."

[8] Comentario original en inglés: "In the beginning we often focused on grammatical errors but we weren't really authorities on the topic. Near the end we became better at looking at errors in organization which were more useful."

[9] Comentario original en inglés: "My grammar and paragraphing skills definitely improved to become more polished from essay to essay."

[10] Comentario original en inglés: "Obviously this is most helpful".

[11] Comentario original en inglés: "help with grammar and organization were the most useful."