

# La revisión: Uso de los comentarios para mejorar textos escritos en inglés

Villalobos, José\*

Universidad de Los Andes Mérida / josev@ula.ve

Finalizado: Mérida, 2005-09-11 / Revisado: 2005-11-26 / Aceptado: 2006-04-04

## Resumen

*Este trabajo de investigación de corte cualitativo examina y analiza cómo un tutor de un Centro de Escritura responde a los borradores de textos escritos por un estudiante graduado no nativo del inglés y cómo este estudiante utiliza los comentarios del tutor para revisar sus textos. Se utilizó el estudio de caso como diseño de investigación y se emplearon varias herramientas etnográficas para la recolección de datos. Los resultados de esta investigación indican que los estudiantes no nativos del inglés que están motivados a mejorar sus textos escritos, hacen revisiones a todo nivel, tanto de forma como de contenido, especialmente cuando los comentarios provistos por el tutor son específicos y no generales—como usualmente lo hacen los docentes de escritura.*

**Palabras clave:** escritura, revisión, comentarios, Centro de Escritura.

\*\*\*

## Abstract

**REVISION: USE OF COMMENTS TO IMPROVE TEXTS WRITTEN IN ENGLISH**

*This qualitative research project examines and analyzes how a Writing center tutor responds to a non-native English speaker's writing drafts of texts written in English and how this student uses the tutor's comments to revise his texts. A case study was used as a research design and several ethnographic tools were employed for data collection. The results of this research indicate that non-native English speakers, who are interested in improving their written texts, revise for form and content, especially when the tutor's comments are specific—and not general—as many writing teachers tend to do.*

**Key words:** writing, revision, comments, Writing Center.

\*\*\*

## Résumé

**REVISION: UTILIZATION DES COMMENTAIRES POUR LE PERFECTIONNEMENT DES LES TEXTES RÉDIGÉS EN ANGLAIS**

*Ce travail de recherche de caractère qualitatif examine et analyse la manière dont un tuteur d'un centre d'expression écrite répond aux brouillons de textes rédigés par un étudiant titulaire d'un diplôme universitaire, non natif de l'anglais, et la façon dont cet étudiant emploie les commentaires du tuteur pour réviser ses textes. Nous avons utilisé l'étude de cas comme conception de recherche et nous avons recouru à plusieurs outils ethnographiques pour la collecte de données. Les résultats de cette recherche indiquent que les étudiants non natifs de l'anglais disposés à améliorer leur expression écrite, effectuent des révisions à tous les niveaux, aussi bien de forme que de contenu, notamment lorsque les commentaires fournis par le tuteur sont de caractère spécifique et non d'ordre général, comme c'est souvent le cas des professeurs qui enseignent la langue écrite.*

**Mots-clés:** expression écrite, révision, commentaires, centre d'expression écrite.

---

\* Este autor agradece altamente al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes por el apoyo brindado para llevar a cabo el proyecto de investigación **H-826-04-06-B**, cuyos resultados parciales han sido utilizados para el presente artículo.

## 1. Introducción

Debido a que el proceso de revisión de un texto obliga al escritor a volver al mensaje original con el fin de examinar su efectividad, se considera que la revisión es fundamental y necesaria para el logro de una escritura exitosa (Bridwell, 1980; Murray, 1982; Sommers, 1978). Flower y Hayes (1981a) han señalado que la revisión es «un proceso de pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento que los escritores escojan para evaluar o revisar sus textos o sus planes» (p. 376). Como lo ha señalado Murray (1982), «revisar no es un asunto de corrección en la que se siguen las pautas expresadas en un manual. El escritor tiene que regresar una y otra vez al texto para considerar qué es lo que la escritura significa...la escritura no es lo que el escritor hace después de pensar; la escritura es pensamiento» (p. 88). La revisión puede tener un profundo impacto en la efectividad de un texto escrito y los investigadores han centrado su atención en las estrategias de revisión utilizadas por los escritores (adultos y jóvenes; expertos y no expertos) tanto en su lengua materna (L1) como en una segunda lengua (L2).

Aunque algunos teóricos de la escritura están de acuerdo con que el proceso de revisión tiene que ver principalmente con los cambios relacionados con el contenido y la organización de las ideas (Murray, 1991; Parry, 1996), en este trabajo, el término «revisión» se referirá también a las actividades de edición, tales como los cambios relacionados con la gramática y los aspectos mecánicos del lenguaje (es decir, la ortografía y la puntuación) que el escritor realiza cuando lee el texto en cualquier momento del proceso de escritura (Faigley y Witte, 1981; Hedgcock y Lefkowitz, 1992).

El propósito fundamental de este estudio de caso es proporcionar una comprensión total acerca del uso de las diferentes estrategias de revisión, utilizadas por un escritor cuya lengua materna no es el inglés después que recibe respuesta a sus textos escritos (comentarios y recomendaciones), por parte de su tutor, en un Centro de Escritura<sup>(1)</sup>. Vemos aquí el aspecto social del lenguaje y, específicamente, de la escritura cuando tutor y/o docente de escritura se reúnen con un estudiante en un contexto social de colaboración para mejorar la calidad de un texto y ayudar al estudiante a crecer como escritor

(Bakhtin, 1981; Bruner, 1991; Slavin, 1995; Vygotsky, 1978).

## 2. Preguntas de Investigación

En el presente trabajo, me propuse responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los tipos de comentarios y recomendaciones facilitados por un tutor que labora en un Centro de Escritura? ¿Utiliza un escritor, que no es nativo de la lengua inglesa y que se encuentra en un nivel de doctorado, los comentarios y las recomendaciones del tutor para hacer sus revisiones? Si lo hace, ¿Cómo los utiliza? Las respuestas a estas preguntas ampliarán, significativamente, el conocimiento basado en las decisiones que deben tomarse en materia de enseñanza de la escritura en una segunda lengua.

## 3. Marco Teórico

La investigación de la escritura en una segunda lengua ha estado influenciada, predominantemente, por el estudio de la escritura en una primera lengua o lengua materna que es muy abundante tanto en historia como en teoría (Haynes, 1978; Silva, 1990). Esta es la razón por la que existían pocos estudios relacionados con el proceso de revisión en L2, sin mencionar los estudios realizados sobre las estrategias de revisión. En los últimos años, sin embargo, las investigaciones en el campo de la escritura de L2 han explorado las diferentes estrategias que los estudiantes de una segunda lengua emplean cuando están revisando sus textos, especialmente después de que reciben respuesta a sus textos escritos (comentarios y recomendaciones) de sus profesores o compañeros (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978).

Las investigaciones realizadas sobre L2 experimentaron un desarrollo y un perfeccionamiento en los años 80 (Cumming, 1987; Raimes, 1987; Zamel, 1982). Algunos investigadores (Berg, 1999; Conrad y Goldstein, 1999; Cumming y So, 1996; Ferris, 1997, 2003; Kepner, 1991; Paulus, 1999; Tsui y Ng, 2000) han llevado a cabo estudios con el fin de examinar los efectos que tienen las respuestas del docente, el tutor y los compañeros en los procesos de revisión de los estudiantes de Inglés como Segunda Lengua (ESL, por sus siglas en inglés) y en la calidad de los textos producidos por estos estudiantes. Los resul-

tados de estos estudios indican que tanto las respuestas del tutor como las de los compañeros afectan, de manera positiva, los tipos de revisión y las estrategias de revisión que los estudiantes de ESL utilizan cuando componen un texto. Algunos de estos estudios (Ferris, 1997; Kepner, 1991) han investigado la respuesta (comentarios y recomendaciones) dada por el docente a los textos escritos y el tipo de ésta que más influye en el proceso de revisión en L2. Estas investigaciones demostraron que los comentarios y recomendaciones realizados por escrito y relacionados con el contenido, estaban asociados, significativamente, al mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes de L2, del nivel intermedio, en la universidad. Conrad y Goldstein (1999) nos dicen que existe una relación entre los comentarios realizados por escrito y las revisiones posteriores hechas por los estudiantes de pregrado en cursos avanzados de composición de ESL. El efecto que los comentarios y las recomendaciones de los compañeros y docentes tienen en los textos producidos por los estudiantes también ha sido un factor estudiado por algunos investigadores (Faigley y Witte, 1981; Paulus, 1999). Los comentarios y las recomendaciones, nos dicen Faigley y Witte (1981) y Paulus (1999), influyen en las revisiones realizadas por los estudiantes y sus textos mejoran significativamente.

Los tipos de revisiones realizadas por los estudiantes de ESL que asisten a los Centros de Escritura han constituido otra de las áreas de interés de la escritura en L2 (Mota de Cabrera, 2003; Williams, 2004). Estudios en esta área nos han demostrado que los estudiantes universitarios de ESL presentan diferencias retóricas, culturales y lingüísticas importantes que podían ser un obstáculo en el logro de su éxito académico, así como también resaltan el papel fundamental que representan los tutores de un Centro de Escritura en la ayuda que brindan a los estudiantes de ESL.

#### 4. Método

Realicé una serie de observaciones durante el semestre que correspondió a la primavera de 2004, en el Centro de Escritura de una universidad centro-occidental norteamericana. Observé al estudiante de ESL seleccionado para este estudio, dos veces

por semana por un período de doce semanas consecutivas durante las sesiones de tutoría que tuvo con su tutora. Durante mis observaciones, tomé notas de campo y registré en mi cuaderno lo que había sucedido durante las sesiones de tutoría. Asimismo, estas sesiones que duraron 30 minutos cada una fueron grabadas y transcritas, y la información recolectada de las observaciones fue ampliada de manera computarizada.

Realicé entrevistas al inicio y al final del estudio al estudiante clave, en adelante Jun (pseudónimo), y a la tutora, en adelante Ellen (pseudónimo). El propósito de las entrevistas al inicio del estudio fue el de conocer a los participantes y obtener información sobre sus antecedentes tanto personales como académicos. Uno de los propósitos que tenía la entrevista al final del estudio fue el de reunir información con respecto al enfoque utilizado por la tutora cuando respondía a los textos del estudiante. Otro de los propósitos era determinar la reacción de Jun después de recibir los comentarios y las recomendaciones de Ellen durante el transcurso del semestre. Recolecté, fotocopié y mantuve una carpeta con todos los textos del estudiante clave inmediatamente después que tenía las sesiones con su tutora en el Centro de Escritura. Además, fotocopié los borradores revisados que el estudiante completó y llevó al Centro de Escritura para las sesiones de tutoría posteriores. Este estudiante llevó un total de seis textos iniciados por él mismo – textos escritos por él sobre tópicos que el mismo había seleccionado, aparte de sus trabajos obligatorios producidos durante la mitad y al final del semestre para una de sus asignaturas. Para el propósito de este estudio, utilicé los diferentes borradores de los textos producidos por Jun al inicio y al final del estudio.

Con el fin de analizar los datos, utilicé la taxonomía de revisiones elaborada por Faigley y Witte (1981), la cual modifiqué y adapté, para examinar y categorizar las diferentes estrategias de revisión empleadas por el estudiante clave. Luego, realicé la búsqueda de problemas esenciales entre los datos que daban respuestas a mis preguntas de investigación.

En este trabajo, presento los resultados obtenidos en la modalidad de estudio de caso. Stake (1994) sostiene que «el propósito del estudio de caso no es representar al mundo, sino representar el caso» (p.

245). La selección de un estudio de caso como diseño de investigación, me permitirá demostrar que las particularidades del caso nos podrían instruir acerca de las estrategias de revisión utilizadas por un escritor cuya lengua materna no es el inglés.

#### 4.1. Los Participantes

Como participantes para este estudio, seleccioné a un hablante que no es nativo de la lengua inglesa como mi estudiante clave y a una tutora. Estas personas se reunieron durante un semestre (catorce semanas) en el Centro de Escritura. Mis criterios para seleccionar tanto al estudiante como la tutora estuvieron basados en (a) las recomendaciones dadas por el Director del Centro de Escritura; (b) la disposición que tenían los dos participantes para colaborar en mi proyecto de investigación; y (c) la comodidad del horario de estas personas y mi horario para realizar esta investigación.

Jun, el estudiante clave, viajó desde China a los Estados Unidos en el otoño de 2002 para trabajar en su Programa Doctoral (Ph.D.) en Gestión y Políticas de Salud en esa universidad. Para el momento del estudio, Jun estaba cursando el segundo año (primer semestre) de su programa doctoral y ese semestre era el cuarto semestre que asistía al Centro de Escritura.

En una entrevista, Jun dijo que continuaría asistiendo al Centro de Escritura hasta que finalizara sus estudios sin importar el número de tareas de escritura que tuviera que entregar en sus cursos:

No tengo que entregar muchos trabajos en los cursos que estoy tomando este semestre — sólo un trabajo a mediados del semestre y otro al final para una de mis asignaturas. Tengo que escoger los tópicos para estos trabajos. Para el resto de mis materias, sólo tengo pruebas con muchas fórmulas para utilizarlas en los problemas de matemáticas. A veces, tengo que escribir algunas respuestas en esas pruebas, pero son respuestas cortas. Sin embargo, quiero empezar a prepararme para el momento en que tome mis Exámenes Globales dentro de tres años. Tendré que escribir trabajos largos para esas pruebas.

Jun me explicó que tenía que escribir trabajos en su casa basados en los tópicos que él escogiera. Es

decir, él tenía la libertad de escoger los tópicos para escribir los trabajos que le habían asignado sus profesores.

Las experiencias de Jun en el Centro de Escritura han sido «extremadamente buenas». Él afirma que su tutora actual lo ha estado ayudando a resolver problemas de organización y contenido en sus trabajos. Esto era algo nuevo para él debido a que en China lo único que hacía era «ejercicios para escribir bien las palabras y formar oraciones gramaticalmente correctas en inglés.»

A Jun le gusta la manera cómo su tutora trabaja los textos que él entrega - «ella me pide que lea mis textos primero y después los lee en forma silenciosa. Luego, me da sugerencias para mejorar el contenido». Él agregó: «muchas veces llego al Centro de Escritura pensando que tendré que corregir gramática u ortografía, pero mi tutora revisa todo el texto.» Jun piensa que el enfoque que utiliza su tutora de pedirle que lea primero sus trabajos en voz alta y después darle sugerencias es muy apropiado. Ambos leen los trabajos que Jun lleva a las sesiones; después, la tutora empieza a hacerle preguntas que lo hacen pensar sobre aquellas ideas que no están claras, que no se encuentran en el texto, o las que necesitan ser ampliadas. De igual manera, le da sugerencias relacionadas con detalles gramaticales — aspectos que son también importantes para Jun. Él expresa que también quiere seguir aprendiendo la gramática del inglés.

La tutora que colaboró en este proyecto, Ellen, estaba escribiendo, para el momento del estudio, su tesis para obtener el doctorado en inglés en esta universidad centro-occidental. Ellen ha sido tutora en el Centro de Escritura por cuatro años y medio y considera que su función es la de brindar apoyo moral y lingüístico a la gente que acude al Centro solicitando ayuda: «Mi papel principal es el de enseñar destrezas que perduren a largo plazo, de manera que los estudiantes sean capaces de revisar y editar sus propios trabajos y, por lo tanto, tengan más confianza en su escritura.» Ellen ha notado que muchos de sus estudiantes de ESL piensan que tienen que producir un texto escrito perfecto en un solo intento y ella cree que la revisión real sucede después de que las ideas han sido plasmadas sobre el papel.

El concepto que Ellen tiene sobre lo qué es la

revisión es simple: «La revisión es de lo que se trata la escritura.» De acuerdo con Ellen, ella trata de animar a sus estudiantes a que piensen y escriban en forma libre por un rato, a que reestructuren sus ideas a medida que componen y a que las revisen después de que estén transcritas en el papel. Cuando los estudiantes asisten al Centro de Escritura, ella trata de hacer todo tipo de preguntas para obligar a estos escritores a que piensen sobre el contenido que quieren incluir en sus textos, las ideas para apoyar sus argumentos, la organización de estas ideas, el estilo que necesitan utilizar de acuerdo con la audiencia, la gramática y los aspectos mecánicos del lenguaje (ortografía y puntuación). Ellen cree que no puede separar todos estos aspectos y trata de facilitar comentarios y recomendaciones claros de tal manera que sus escritores que son estudiantes de ESL puedan entender fácilmente lo que ella quiere decir.

## 5. Resultados y Discusión

Jun generalmente empleaba más de un día para escribir sus borradores. En algunos casos, cuando hacía sus revisiones en el Centro de Escritura, había interrupciones abruptas en su escritura, a mitad de palabra o en medio de una oración. Otras veces, Jun no hacía interrupciones abruptas y, así, la información en el texto no parecía confusa. Las ideas que se adicionaba posteriormente le daban al texto escrito mayor coherencia. En todos estos casos, las ampliaciones hechas al texto fueron consideradas como borradores diferentes.

Cada vez que este estudiante traía un nuevo borrador, él indicaba cualquier tipo de revisiones que hubiera hecho mediante el uso de itálicas. Cuando le pregunté a Jun las razones por las que hacía eso, dijo que «de esta manera, inmediatamente sabría dónde estaban las revisiones que había hecho y, por lo tanto, sería más fácil para Ellen (y para él mismo) determinar dónde quedaron en la sesión previa y dónde continuarían en la próxima sesión.»

Durante las sesiones en el Centro de Escritura, Jun siempre hacía los cambios necesarios relacionados con el contenido y la gramática después que Ellen preguntaba si había problemas y, si los había, dónde estaban esos problemas. Había ocasiones en las que Jun leía en voz alta e inmediatamente se

daba cuenta que había un problema gramatical en el que necesitaba poner atención. Él también se daba cuenta de que había ocasiones en las que necesitaba agregar más ideas o, incluso, párrafos completos. De acuerdo con Jun, esta fue la parte más difícil para él. «Si tuviera más tiempo, revisaría más cada texto, pero tengo el tiempo limitado,» mencionó Jun.

### 5.1. Categorías de Revisión

Cada borrador que se hacía después del primer borrador del texto fue asignado a una de las dos categorías que escogí para determinar hasta qué punto Jun re-examinaba y re-escribía un texto: revisiones menores y revisiones mayores.

Para el propósito de este estudio, me concentré principalmente en el texto realizado al inicio del estudio debido a que fue donde encontré evidencias de las dos categorías de revisión que diseñé. Sin embargo, también utilicé el texto escrito por Jun al final del estudio para ilustrar otros problemas que surgieron posteriormente en el estudio y que me ayudaron a responder las preguntas de investigación.

#### 5.1.1. Revisiones Menores

Se consideró que un borrador tenía revisiones menores si los cambios estaban limitados a uno o más de los que se presentan a continuación:

- 1) Adición, eliminación o sustitución (reemplazo) de palabras, verbos, frases, cláusulas u oraciones que no cambiaron de manera sustancial el significado o foco del texto;
- 2) Adición, eliminación o sustitución (reemplazo) de signos de puntuación o mayúsculas;
- 3) Alteración de la ortografía;
- 4) Adición de una ilustración.

Jun realizó revisiones menores como lo muestran los ejemplos que se van a presentar más adelante. Él casi nunca tenía problemas en escoger las mejores palabras o expresiones. De acuerdo con Ellen, Jun era un escritor muy competente y hacia el comienzo del semestre, escribió un texto de tres borradores titulado «Los beneficios que tiene la práctica de un grupo grande de médicos en los Estados Unidos.» Seguidamente, se presenta una sección del

primer borrador elaborado por Jun. Cabe destacar que todos los extractos de los textos producidos por Jun han sido traducidos del inglés al español por este autor:

[...Segundo, los grupos grandes de médicos podrían estar en capacidad de proporcionar un cuidado de más alta calidad que la práctica realizada por un grupo pequeño. En los grupos grandes de médicos, existen más oportunidades para que los médicos se consulten entre ellos. Además, los grupos grandes de médicos, como Clínica Mayo, podrían facilitar mayor entrenamiento profesional para los médicos el cual podría mejorar enormemente las habilidades de los médicos. Así los grupos grandes de médicos estarían en la capacidad de comprar algunos equipos de alta tecnología que los grupos médicos pequeños no podrían adquirir. El equipo médico de alta tecnología podría optimizar su calidad de cuidado] (Jun – primer borrador, texto producido al inicio del estudio).

(El siguiente texto contiene las revisiones menores realizadas al mismo texto – segundo borrador, texto producido al inicio del estudio).

[«...Segundo, los grupos grandes de médicos podrían estar en capacidad de proporcionar un cuidado de alta calidad que la práctica realizada por un grupo pequeño. En los grupos grandes de médicos, existen más oportunidades para que los médicos se consulten entre ellos. Además, esto grupos grandes de médicos, como la Clínica Mayo, podría facilitar mayor entrenamiento profesional **formal** para los médicos **quienes** podría mejorar enormemente las habilidades de los médicos. Así los grupos grandes de médicos estarían en la capacidad de comprar algunos equipos de alta tecnología que los grupos médicos pequeños no podrían **ser capaces de** adquirir. El equipo médico de alta tecnología podría optimizar su cualidad en el cuidado»] (Jun – segundo borrador, texto producido al inicio del estudio). (Las revisiones realizadas están escritas en negritas)

En el segundo borrador, Jun realizó pocos cambios, reescribió su borrador previo solo un poco. En una oración, él añadió un artículo definido, un adjetivo y cambió el pronombre relativo que estaba correcto en el primer borrador (por ejemplo, **la** Clínica

Mayo, podría facilitar mayor entrenamiento profesional **formal** para los médicos **quienes** podría mejorar enormemente las habilidades de los médicos). En otra oración, él adicionó un verbo sugerido por la tutora (por ejemplo, que los grupos médicos pequeños no podrían **ser capaces de** adquirir). Los dos borradores fueron escritos en computadora y no difirieron mucho entre ellos con relación al contenido.

Al final del estudio, Jun escribió un texto titulado: «Los americanos sin seguro médico: un gran problema en América.» En este texto de dos borradores, este estudiante no tuvo que hacer muchas revisiones. Éstas fueron menores como se puede observar en el siguiente ejemplo de un párrafo en el primer borrador de Jun:

[«A diferencia de otros países desarrollados, América no posee un sistema nacional de seguro médico que pueda proporcionar un seguro médico general para todos los americanos. De hecho, se han hecho seis intentos para establecer un sistema nacional de seguro médico en América (Shi, 2001). Sin embargo, al final, todos fallan. Una de las razones se debe a que muchos americanos prefieren tomar ellos mismos la decisión. Siete por ciento de los americanos están satisfechos con su seguro médico actual que ha sido escogido por sus jefes o por ellos mismos. Además, a muchos americanos les preocupa que el establecimiento de un seguro nacional de salud pudiera conducir a una elevación en sus impuestos sobre la renta»] (Jun- primer borrador, texto producido al final del estudio).

En este primer borrador, Jun también escribió lo siguiente:

[«Ellos facilitan el seguro médico para la gente mayor a través del programa Medicare y para los incapacitados y los pobres mediante Medicaid. Sin embargo, para las personas cuyo empleo no les proporciona un seguro médico, aquellas que no obtienen primas por seguro médico y que no son elegibles para el **programa** Medicare de Medicaid, **ellos** no tienen que estar asegurados.»] (Jun – primer borrador, texto producido al final del estudio).

(Los problemas en la escritura se indican en negritas)

Cuando Jun llevó su segundo borrador y lo estaba leyendo a Ellen, se dio cuenta de que había problemas menores que él mismo había corregido:

[«Ellos facilitan el seguro médico para la gente mayor a través de Medicare y para los incapacitados y los pobres mediante Medicaid. Sin embargo, para las personas cuyo empleo no les proporciona un seguro médico, quienes no obtienen primas por seguro médico y que no son elegibles para el programa Medicare de Medicaid, no tienen que estar asegurados»] (Jun – segundo borrador, texto producido al final del estudio).

Como se puede observar en el segundo borrador producido por Jun, él realizó pocos cambios menores. En una oración, eliminó un artículo indefinido (por ejemplo, un seguro médico colectivo...); en otra oración (en el segundo párrafo anterior) él eliminó un sustantivo (por ejemplo, **programa**) y, en otra oración (en el mismo párrafo), él borró un pronombre personal (por ejemplo, **ellos**). De nuevo, los dos borradores no se diferencian entre sí en relación con el contenido.

### 5.1.2. Revisiones Mayores

A los borradores que les fue asignada la categoría de revisiones mayores incluían, fundamentalmente, nuevo contenido. En algunos casos, un borrador originaba un párrafo completamente nuevo; se necesitaba adicionar más información para darle más fuerza a las ideas que se estaban desarrollando. Cuando Jun realizaba revisiones mayores, parecía que estuviera empezando todo de nuevo en lugar de, simplemente, mover el texto a cualquier lugar, adicionar o eliminar información. Las revisiones en los siguientes borradores estuvieron caracterizadas principalmente por la inclusión de contenido nuevo.

En el segundo y en el tercer borrador de este texto, Jun incorporó, generalmente, tanta información que las ideas que desarrolló en su texto estuvieron, la mayoría de las veces, más claras. Se presenta a continuación un ejemplo de un fragmento del segundo borrador de Jun de su texto producido al inicio del estudio. En este texto, él adicionó una idea sobre la motivación que tienen los pacientes para buscar servicios médicos en compañías grandes:

(Segundo borrador, texto producido al inicio del estudio)

[«Además, los pacientes tendrían mayores posibilidades de afiliarse a grupos grandes de médicos que proporcionen asistencia en varias especialidades que a algunos grupos pequeños de médicos. Los pacientes podrían sentirse más inclinados a buscar asistencia médica en grupos grandes de médicos que faciliten todos los tipos de especialidades médicas que en grupos diferentes de médicos. También les conviene a los pacientes que sean referidos en el mismo grupo médico en lugar de asistir a otros grupos médicos. Asimismo, como discutí anteriormente, en general, un grupo grande de médicos tiende a prestar asistencia de alta calidad que el grupo pequeño. Por lo tanto, un grupo grande de médicos tiende a ser más atractivo para los pacientes»] (Jun – segundo borrador, texto producido al inicio del estudio).

(Tercer borrador, texto producido al inicio del estudio)

[«Además, los pacientes podrían **preferir** afiliarse a grupos grandes de médicos que proporcionen asistencia en varias especialidades que algunos grupos pequeños de médicos. **Es más conveniente para los pacientes** buscar asistencia médica en grupos grandes de médicos que facilitan todos los tipos de especialidades médicas que en grupos diferentes de médicos. También les conviene a los pacientes que sean referidos al mismo grupo médico en lugar de asistir a otros grupos médicos. Asimismo, como discutí anteriormente, en general, un grupo grande de médicos tiende a proporcionar asistencia de alta calidad que el grupo pequeño. Por lo tanto, un grupo grande de médicos tiende a ser más atractivo para los pacientes»] (Jun – tercer borrador, texto producido al inicio del estudio).

(Las revisiones están indicadas en negritas)

En el primer borrador de Jun, él había escrito sólo cuatro párrafos. Además de ampliar la información en el primer párrafo, en el segundo borrador también incluyó un párrafo nuevo completo (nuevo contenido) que no estaba incluido en su borrador anterior (el párrafo que fue citado anteriormente). Jun incorporó este nuevo párrafo entre el tercer y cuarto párrafos. De manera notable, él escribió in-

formación utilizando itálicas para indicarle a Ellen cuánto había reescrito su segundo borrador y cuán ampliada estaba la segunda versión. En el tercer borrador, Jun revisó un poco más, revisiones menores principalmente (por ejemplo, un verbo – **preferir**, una frase – **es más conveniente para** y la palabra — **al** que es la contracción de la preposición **a** y el artículo **el**).

Aún cuando definí las categorías que se presentaron anteriormente, podría darse un solapamiento, especialmente entre las revisiones menores y las mayores cuando son aplicadas en el análisis. Los resultados de este estudio son considerablemente significativos porque parece que existen pocas investigaciones con respecto a las estrategias de revisión en ESL utilizadas por los estudiantes a nivel de postgrado en el contexto de un Centro de Escritura. En la siguiente sección, presento las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron este estudio: ¿Cuáles son los tipos de respuestas (comentarios y recomendaciones) facilitados por un tutor que labora en un Centro de Escritura? ¿Utiliza un escritor, cuya lengua materna no es el inglés y que se encuentra en un nivel de postgrado, como es el caso de Jun, los comentarios y las recomendaciones del tutor para hacer sus revisiones? Si lo hace, ¿Cómo los utiliza?

Ellen concibe la escritura como «algo que debe centrarse principalmente en el contenido, sin olvidarse de la forma». Ella conversaba con Jun cada vez que se reunían y le hacía muchas preguntas durante las sesiones de tutoría: ¿Qué tan claro está el contenido del texto que estás escribiendo? ¿Pienzas que hay alguna información que falta en el texto? ¿Crees que hay problemas gramaticales que debemos revisar juntos? Estas fueron las preguntas que frecuentemente escuché que la tutora le hacía a Jun cada vez que él leía y revisaba sus textos con ella en el Centro de Escritura. Estas preguntas, de acuerdo con Ellen, estaban dirigidas con el propósito de centrar la atención tanto en el contenido como en la gramática – aspectos que Jun le había pedido a Ellen que analizaran juntos tanto como fuera posible.

Tomando en cuenta los tipos de respuestas, Ferris y Roberts (2001) nos ayudan a establecer la diferencia entre respuestas directas e indirectas: «las respuestas directas se dan cuando el docente pro-

porciona la forma correcta al escritor-estudiante; si el/la estudiante revisa el texto, él o ella lo único que necesita hacer es transcribir la corrección en la versión final. Las respuestas indirectas ocurren cuando el docente indica de alguna manera que hay un error, pero no facilita la corrección» (p. 164). Es evidente que Ellen utilizó este último tipo de respuestas. Ella le hacía saber a Jun que había un problema, pero se lo dejaba a él para que lo resolviera. Con respecto a esto, Reid (1993) nos dice que «a medida que los estudiantes de L2 se convierten en lectores más eficientes, ellos empezarán a reconocer las diversas claves cognitivas que pueden estimular el proceso de revisión: ellos pueden recordar algo que quieren agregar, observar algo que quieren cambiar, modificar ideas cuando la perspectiva cambia y desarrollar ideas cuando descubren lo que quieren decir» (p. 234). En el caso de Jun, él recordaba, agregaba y cambiaba información mientras leía sus textos en voz alta durante las sesiones realizadas en el Centro de Escritura.

Durante las sesiones de tutoría que Ellen tuvo con Jun al comienzo del semestre, ella siempre le pedía que leyera primero su texto en voz alta; después, ella lo leía y le preguntaba si había visto algún problema que ambos tuvieran que analizar. Más adelante en el semestre, Jun era el que voluntariamente leía sus textos en voz alta. El decía que, mediante la lectura en voz alta, identificaba y corregía las inconsistencias que notaba en sus textos. Hedgcock y Lefkowitz (1992) expresan que: «Se ha encontrado que los escritores de ESL revisan de manera sustancial después de que leen sus textos en voz alta» (p. 258). Sin duda alguna, Jun se iba dando cuenta y notaba algunas irregularidades en su escritura cada vez que tenía la oportunidad de leer sus textos en voz alta durante las sesiones de tutoría. Estas irregularidades incluían problemas de ortografía y gramática así como el darse cuenta de la falta de información que había en algunos de sus borradores.

Las preguntas de Ellen y su manera indirecta de proporcionar sus comentarios y recomendaciones fueron muy beneficiosas para Jun. Él expresaba: «pienso que he desarrollado cierto conocimiento de lo que podría estar bien o mal en los diferentes borradores que he escrito». El siguiente fragmento fue una conversación entre Ellen y Jun durante una se-



sión de tutoría. En esta sesión, casi al final del estudio, Jun llevó un texto titulado «Los americanos sin seguro médico: un gran problema en América»:

[Ellen: Okey, ¿qué trajiste para trabajar hoy?

Jun: Otro borrador, ¿le gustaría que lo leyera?

Ellen: ¡Claro! ¿Te gusta leer los textos en voz alta, ¿no es así?

Jun: Sí.

Ellen: ¿Por qué?

Jun: No sé...uhm...creo que es porque tengo una segunda oportunidad de leer lo que he escribió, discúlpeme, escrito y puedo ver mis problemas una y otra vez.

Ellen: Entonces, ¿la lectura en voz alta te ayuda?

Jun: ¡Ah!, sí, ¡definitivamente!

Ellen: ¿Piensas que puedes continuar haciendo esto cuando escribas tus próximos borradores sin mi ayuda?

Jun: Creo que puedo, pero necesito leer más después de que escriba. Pienso que puedo hacerme preguntas como usted me las hace].

Jun empezó a leer y se detuvo cuando se dio cuenta de que había un problema con una de sus oraciones con respecto al contenido y a su forma.

[Ellen: ¿Notas algún problema?

Jun: ¡Sí! Veo algo aquí que me parece extraño y que necesita que lo cambie.

Ellen: ¿Dónde, específicamente?

Jun: Esta oración – (él señala la oración)]

[«Los altos costos de **la asistencia médica** impiden su demanda para la asistencia médica» ]  
 (Jun – segundo borrador, texto producido al final del estudio)

[Ellen: ¿Cómo crees que puedes resolver este problema?

Jun: Puedo borrar simplemente la segunda «asistencia médica» (tacharla). No me di cuenta de esto cuando estaba escribiendo, pero ahora lo veo después de haberlo leído].

Cuando Jun leyó en voz alta, inmediatamente notó que había repetido la misma frase en la misma oración y que no había necesidad de hacerlo. Él eliminó rápidamente «la asistencia médica» que apareció por segunda vez. En este ejemplo, Ellen no tuvo que hacer ninguna sugerencia – solo hizo una pregunta, simplemente porque Jun se dio cuenta de que había un problema sintáctico. Además, él se dio cuenta de

que había información que debía ser aclarada. Era evidente que la estrategia de Ellen de pedirle a Jun que leyera sus borradores en voz alta lo ayudaba a ser no sólo crítico e inquisitivo sobre su escritura, sino también evaluador y a sentirse seguro sobre su lectura y su escritura.

Ellen siempre trató de responder, de alguna manera, a los textos escritos de Jun (o de los otros estudiantes de ESL). Primero, ella tomaba en consideración el nivel en el que se encontraban los estudiantes [ESL] y les hacía tantas preguntas como fueran posibles con el fin de ayudarlos: «¿Qué tratas de decir aquí? ¿Puedes pensar en otra manera de enfatizar esta idea?» De nuevo, Ferris (2003) es muy clara cuando aconseja a los docentes y tutores de escritura a que hagan preguntas en lugar de utilizar aseveraciones o imperativos con la finalidad de que eviten apropiarse de los textos de los estudiantes, desmotivar al escritor y disminuir el poder que tienen los estudiantes-escritores (p. 124). Hyland e Hyland (2001) indican también que: «Las preguntas son un medio de resaltar las limitaciones del conocimiento [de los estudiantes] y pueden ser utilizadas para atenuar la fuerza de un enunciado conectándolo al estado de conocimiento de los estudiantes» (p. 199).

Jun expuso las razones por las que hacía revisiones que reflejaban su conocimiento de la lengua inglesa y su habilidad en la escritura. Por ejemplo, él comentó que había hecho cambios en un borrador porque «no tenía sentido para mí». Jun agregó la sección media en uno de sus borradores (tercer borrador, texto producido al inicio del estudio) porque notó que «las oraciones sonaban desagradables» y porque «había algo que faltaba». Asimismo, comentó que había reescrito algunas de las oraciones y había incluido esta nueva sección en su borrador porque consideró que «las oraciones en su nueva o segunda versión sonarían mejor gramaticalmente hablando, y el contenido sería presentado más lógicamente organizado» como lo había recomendado su tutora. Swain y Lapkin (1995) sugieren que los adultos aprendices de L2 pueden ser más analíticos con respecto al lenguaje comparados con los aprendices adolescentes jóvenes (p. 383). Esto se puede aplicar para Jun debido a que el conocimiento gramatical del inglés que ha aprendido a través de los años lo ha capacitado para que desarrolle un nivel

relativamente alto de análisis lingüístico – conocimiento que este estudiante utilizaba cuando revisaba sus borradores.

La razón más común que Jun expuso para el uso de sus estrategias de revisión estuvo relacionada con las recomendaciones dadas por su tutora y el gran número de preguntas que ella le hacía. Ferris y Roberts (2001) nos recuerdan que los estudiantes de L2 quieren y esperan recibir respuestas de sus profesores (o tutores) sobre sus errores de escritura (p.162).

## 6. Conclusiones

El estudiante clave en este estudio consideró sus primeros borradores como incompletos y manejables. Generalmente, las tutorías llevadas a cabo en el Centro de Escritura consistieron en revisiones que se le hacían a los textos. Este aspecto parece ser comparable con los resultados obtenidos en los estudios realizados por Hudelson (1983) y Mota de Cabrera (2003). Cuando Jun revisaba sus textos, las revisiones que hacía eran más revisiones menores que mayores y, según Ellen, «sus revisiones, generalmente, condujeron al logro de mejoramientos notables en la calidad de sus borradores.» Este resultado es similar a los obtenidos por Paulus (1999) y Tsui y Ng (2000) en los que la calidad de los textos producidos por los estudiantes de ESL mejoraba después de las sugerencias dadas por el tutor y los compañeros.

Cuando revisaba sus borradores, Jun dijo que primero se fijaba en el contenido en lugar de los aspectos formales de los textos. No obstante, los resultados de este estudio demuestran que este estudiante realizó también varios cambios a nivel formal en la mayoría de sus borradores. Ellen nunca le enseñó a Jun un enfoque que contuviera fórmulas para que las utilizara en la escritura (por ejemplo, que debía hacer revisiones una vez para el contenido y, luego, hacer las revisiones con respecto a la forma). En lugar de esto, al estudiante clave se le permitió que decidiera acerca del grado de complejidad de las revisiones y el número de borradores que realizaría. De esta forma, Jun mantenía control de sus textos mientras tenía la oportunidad de revisar su escritura. La decisión que debía tomar sobre si revisaba o no estuvo influenciada por una varie-

dad de factores, entre ellos (a) el interés personal o el conocimiento sobre el tópico en cuestión (familiaridad con el tópico) – en el caso de Jun, él escogió los tópicos para todos sus textos; (b) las consideraciones del contenido; (c) el conocimiento acerca de las fuerzas y debilidades en el texto (por ejemplo, la redundancia); y (d) la respuesta de la audiencia – en este caso la tutora.

Jun abordó la escritura y la revisión con gran entusiasmo y cooperación (Slavin, 1995). Cuando él encontraba problemas en su escritura, Ellen siempre le ofrecía su ayuda. Generalmente, él revisaba sus textos mediante la aplicación de reglas; otras veces, revisaba tomando en cuenta lo que le «sonaba bien». Este último resultado es similar a lo que Swain y Lapkin (1995) observaron en su estudio en el que consideraban las diferencias entre los escritores-estudiantes que eran más expertos y menos expertos – «los escritores más expertos prestaban más atención a la gramática que los escritores menos expertos en lo relacionado con lo que sonaba bien y en sus aplicaciones de las reglas gramaticales — sin dejar de lado los aspectos de organización y contenido» (p. 385).

Los resultados de las reuniones con la tutora en el Centro de Escritura no siempre conducían a la realización de revisiones de manera extensiva; sin embargo, se desarrollaron muchas otras facetas valiosas y relacionadas con el aprendizaje y la escritura. Por ejemplo, las entrevistas con la tutora parecían servir como un medio para la aprobación del texto – ellas influían e inspiraban los textos del estudiante y le proporcionaban, a este estudiante en particular, oportunidades para resolver problemas, de manera cooperativa (Slavin, 1995), relacionados con la escritura (Connor y Asenavage, 1994; Hedgcock y Lefkowitz, 1994). Tanto las preguntas de Ellen como las respuestas de Jun a esas preguntas fue otro de los factores que contribuyó al mejoramiento en la calidad de la escritura de Jun. Este enfoque implementado por la tutora del Centro de Escritura valida lo que sostiene Ferris (2003).

Un repertorio pequeño de estrategias de revisión (contenido y forma), tales como las que utilizó Jun (estrategias de revisiones mayores — tales como la inclusión de nuevo contenido y estrategias de revisiones menores — tales como la adición, la eliminación o sustitución de palabras, verbos, frases, cláu-

sulas u oraciones, la alteración de la ortografía, la adición de una ilustración, entre otras), para tratar los requerimientos urgentes de la escritura en L2 será siempre útil. Con el fin de ayudar a los estudiantes a elaborar este repertorio, los docentes de escritura en L2 necesitan darse cuenta de la importancia que tiene la revisión para la calidad de los trabajos escritos de sus estudiantes y la importancia de promover las estrategias de revisión en la enseñanza de L2.

---



## Notas

---

(1) En este artículo, se define «Centro de Escritura» como un espacio donde tutores y/o docentes de escritura se reúnen periódicamente con estudiantes quienes traen sus textos escritos con el propósito de recibir ayuda personalizada y así mejorar la calidad de esos textos. De esta manera, el «Centro de Escritura» colabora con:

- el mejoramiento de la calidad de los textos escritos de los estudiantes y
- la(s) actitud(es) que puedan tener los estudiantes hacia sus producciones escritas y hacia la escritura en general.

El objetivo primordial de un Centro de Escritura no es, entonces, «arreglar» o «acomodar» un texto escrito, sino ayudar al estudiante mejorar como escritor.

Este autor agradece altamente a las Dras. Judith Liskin-Gasparro y Carol Severino, al Obermann Center for Advanced Studies de la Universidad de Iowa, al Council for International Exchange of Scholars (CIES), a través de su Programa de Becas Fulbright.

---



## Referencias

---

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination, Four essays by M. M. Bakhtin*. M. Holquist (Coord.), y C. Emerson (Traductor). Austin, TX: University of Texas Press.

Berg, E. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.

Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14(3), 197-222.

Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.

Connor, U. y Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.

Conrad, S. M. y Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-179.

Cumming, A. (1987, Abril). *Decision making and text representation in ESL writing performance*. Ponencia presentada en el 21st Annual TESOL Convention, Miami.

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.

Faigley, L. y Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-415.

Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Journal of Second Language Writing*, 31(2), 315-339.

Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. En B. Kroll (Coord.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). New York, NY: Cambridge University Press.

Ferris, D. y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

Flower, L. y Hayes, J. (1981a). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 15(3), 229-243.

Haynes, E. (1978). Using research in preparing to teach writing. *English Journal*, 67(1), 82-88.

Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.

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.

Hudelson, S. (1983). *Janice: Becoming a writer in English*. Ponencia presentada en el 17th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Toronto, Canada.

Hyland, F. y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212.

Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-

313.

Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. P. Lantolf (Coord.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.

Mota de Cabrera, C. (2003). *Teaching, tutoring, and revision: The experience of two freshmen ESL students in a rhetoric class*. Tesis doctoral no publicada. The University of Iowa, Iowa City, IA.

Murray, D. (1982). *Learning by teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers.

Murray, D. (1991). *The craft of revision*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Parry, E. (1996). *The workshop approach: A framework for literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.

Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37(3), 439-467.

Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. En B. Kroll (Coord.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). New York, NY: Cambridge University Press.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sommers, N. (1978). Revision and the composing process: A case study of college freshman and experienced adult writers. Tesis doctoral no publicada, Boston University, Boston.

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Handbook of qualitative research* (pp. 237-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

Tsui, A. y Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, J. (2004). Tutoring and revision: Second language writers in the writing center. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 173-201.

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

**REVISTA  
ELT JOURNAL**

1946 2006

**10th ELT Journal**

**AN INTERNATIONAL JOURNAL FOR TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES**

**ARTICLES**

THINKING AND LANGUAGES LEARNING  
 ALAN WATERS

COLLABORATIVE EFL TEACHING IN PRIMARY SCHOOL  
 DAVID CARLESS

TEACHING 'WITH AN ATTITUDE': CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN EFL TEACHING  
 JOSEF A. COFF

AWAKENING TO LANGUAGES IN PRIMARY SCHOOL  
 SOCA FIDLER

ALLOWING FOR PRACTICE: A CRITICAL ISSUE IN TESOL TEACHER PREPARATION  
 CAROLINE BRADY

OVERCOMING AGE-RELATED DIFFERENCES  
 OLIVIA LOUISE ABULLO

THE 'TEST OF INTERACTIVE ENGLISH' FROM CONCEPTION TO IMPLEMENTATION  
 KEVIN MCCOMLEY

**ONLINE FORUM REPORT**

THE FUTURE OF CALL  
 SUPRIE INANING-DEWINDU

**KEY CONCEPTS IN ELT**

NATIVE-SPEAKERISM  
 ANDREW HOLLIBAY

**ELT Journal**  
 Oxford Journal - IATEFL  
 Vol. 60 - Nº 4 / Octubre 2006