


12-2009

El concepto de audiencia y la colaboración entre iguales en la revisión de textos escritos

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

How does access to this work benefit you? Let us know!

Follow this and additional works at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs

 Part of the [Applied Linguistics Commons](#), [Cognitive Psychology Commons](#), [Educational Methods Commons](#), [First and Second Language Acquisition Commons](#), [Language and Literacy Education Commons](#), [Psycholinguistics and Neurolinguistics Commons](#), and the [Rhetoric and Composition Commons](#)

Recommended Citation

Sánchez-Jiménez, David, "El concepto de audiencia y la colaboración entre iguales en la revisión de textos escritos" (2009). *CUNY Academic Works*.
https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/218

This Article is brought to you for free and open access by the New York City College of Technology at CUNY Academic Works. It has been accepted for inclusion in Publications and Research by an authorized administrator of CUNY Academic Works. For more information, please contact AcademicWorks@cuny.edu.

El concepto de audiencia y la colaboración entre iguales en la revisión de textos escritos

David Sánchez Jiménez, Manila

Introducción: la revisión tradicional de textos escritos

Cuando el aprendiz de una lengua extranjera escribe un texto, hemos de asegurarnos de que en la clase se dan las circunstancias propicias para que se produzcan mejoras en el escrito mediante una adecuada revisión. La revisión de los textos escritos es una práctica habitual en la clase de lenguas extranjeras, aunque no siempre se efectúa de la misma manera, ni utilizando los mismos procedimientos. No obstante, la corrección de la composición ha variado sustancialmente en las últimas décadas. Ha ido incorporando nuevas técnicas que permiten al aprendiz introducir mejoras en sus producciones escritas y lo que es, sin duda, más reseñable, imprimir un nuevo orden de prioridades por el cual el estudiante reflexiona sobre sus propias virtudes y carencias, además de considerar sus aciertos y desaciertos.

El aprendizaje humanístico y el enfoque comunicativo inspiraron que la escritura empezara a enriquecerse con elementos de otras disciplinas y se centrara en el proceso, entendiendo la composición desde una perspectiva social.

En la práctica tradicional, como señalan Grabe y Kaplan (1996: 378), la corrección se llevaba a cabo mediante la respuesta emitida sobre el producto terminado del alumno, sobre el cual se añadían notas y correcciones de todo tipo. Esta retroalimentación se imprimía en los textos en un color destacado –típicamente el rojo– y era sinónimo de evaluación del curso de lengua. Además, mezclaba sin orden ni concierto las revisiones en los distintos aspectos de la

escritura (cohesión, coherencia, adecuación, gramática, etc.). Con el movimiento en los años 80 de la *composición centrada en el proceso*, comienza una era de cambio en la revisión de los textos escritos. Siguiendo la línea argumentativa de Grabe y Kaplan, la mayor ventaja que incorpora la composición entendida como proceso es la de haber repensado la finalidad y el uso de la revisión de los escritos. Especialmente al introducir la elaboración de borradores múltiples –antes de llegar al resultado final, al producto escrito– y actividades de pre-escritura, pues con ellas se capacita a los profesores para asistir a los estudiantes en su escritura de forma más efectiva.

Sin embargo, reputadas investigaciones se han encargado de mostrar las carencias intrínsecas a este tipo de corrección, coincidiendo en la valoración de que la retroalimentación que aporta el docente en estas revisiones resultan vagas e imprecisas (*vid.* Zamel, 1985; Kroll, 1990; Grabe y Kaplan, 1996, Hyland, 2003). La mayor barrera para el escritor, en este sentido, es que los docentes no ofrecen reacciones específicas a lo escrito por los aprendices, quienes se excusan así de no hacer más que mediocres avances (a pesar de las continuas e insistentes revisiones del docente). Por el contrario, otros estudios advierten de que la revisión que se les propone es confusa, tiene mucha información o la información que contiene no está clasificada (*vid.* Grabe y Kaplan, 1996: 394). En cualquier caso, la causa principal de estas carencias radica fundamentalmente en la falta de entendimiento y de comunicación directa entre el profesor y el alumno, como advierten Cohen y Cavalcanti (1990: 155). Del mismo modo, en los estudios en L1 (Sommers 1982; Sperling y Freedman, 1987) se señala como causa primera de que la retroalimentación resulte inadecuada, que el docente y el aprendiz no compartan necesariamente la misma información y valores. Es decir, que los dos actores implicados en la mejora del escrito atienden a distintas prioridades en el

mismo; mientras unos ponen el énfasis en unos aspectos, los otros lo ponen en otros distintos. Este hecho provoca una incomunicación entre las dos partes, de la que resulta que el aprendiz reciba comentarios aparente-mente inútiles. Sin embargo, las dificultades e inquietudes que le asaltaban y necesitaba imperiosamente resolver durante la composición del texto, habrán quedado sin respuesta. Abundando en este hecho, Leki (1990: 64) añade que el docente no debe centrar sus revisiones en aspectos que sólo él considera importantes ni obligar al aprendiz –con sus anotaciones– a escribir el texto que él quiere que escriba, sino permitirle que escriba el texto que quiere escribir y ayudarle a hacerlo. Relacionado esto, Cohen y Cavalcanti (1990: 155) llegan a la conclusión de que la causa de que la revisión no se realice de forma efectiva –y se incorporen en ella los resultados de la retroalimentación– es que el aprendiz introduce los cambios en el texto en función de los valores que el profesor plasma en sus indicaciones, y no por el sentido del texto y las intenciones que él mismo quiere expresar.

La escritura colaborativa en L2

Ante la situación planteada en el capítulo introductorio, surgen a mediados de los años 80 una serie de iniciativas en el campo de la composición y, más concretamente, en el área de la revisión de escritos. Estas innovaciones tienen como base las teorías humanísticas y su concreción en el aprendizaje colaborativo. Una definición tan esclarecedora como coherente de lo que entendemos por escritura colaborativa es la que ofrece Williams (2004) en su libro *Teaching Writing in Second and Foreign Language*.

Collaborative composition activities find their origin in a social constructionist view of learning, which holds that knowledge develops through social interaction. In this view, learners are seen as participants in a community of writers rather than as solitary writers (93).

El aprendizaje humanístico y el enfoque comunicativo inspiraron que la escritura empezara a enriquecerse con elementos de

otras disciplinas y se centrara en el proceso, entendiendo la composición desde una perspectiva social. La comunicación entre los miembros de la comunidad se establece en el aula mediante el uso de estrategias cooperativas de aprendizaje en la escritura. Los postulados básicos de este enfoque social son la negociación del significado entre los escritores y sus audiencias, la revisión de los escritos de modo grupal y la construcción del texto de modo pautado, a partir de diversos borradores en los que se pueden diferenciar distintas fases de escritura: pre-escritura, generación de ideas, borradores intermedios y borrador final. Domina en esta forma de entender la escritura una perspectiva vygotskyana, según la cual el individuo experto interactúa con el inexperto en la negociación del significado para adquirir conocimiento nuevo. En la escritura colaborativa cooperan profesor con alumno y alumno con alumno, como integrantes de una comunidad escritora (Cassany, 1999b: 18).

A este respecto, Reid (1993) evidencia las ventajas de este tipo de composición en contraste con las prácticas anteriores al afirmar que la escritura es más fácil, mejor y más exitosa cuando se habla, se hacen borradores, se revisa, se lee y edita en grupos (p. 156). En definitiva, la autora valora positivamente que se trabaje de forma conjunta en las distintas fases del proceso de escritura (pre-escritura, generación de ideas, borradores intermedios, revisiones y edición final). La piedra angular de este enfoque lo constituye el intercambio de información entre los estudiantes, que colaboran en pequeños grupos para realizar distintas tareas, como: generar ideas, conseguir información, centrarse en las prioridades del texto y depurarlo de las superfluas, resolver los problemas que surjan en el proceso de composición, hacer sugerencias a sus compañeros o responder a las preguntas del escritor.

Un factor clave para que las actividades colaborativas se lleven a cabo con garantías de éxito, es el entrenamiento y la preparación de los aprendices para trabajar en grupos. Cuando consiguen establecer una relación entre iguales, personalizada e individualizada, se crea en el aula un clima afectivo que beneficia sustancialmente el

aprendizaje (Reid, 1993: 155). La interacción creada en la clase entre los distintos miembros de los grupos evitará el sentimiento de miedo al expresarse y la competitividad entre sus compañeros, lo cual genera motivación, actitudes positivas y, en consecuencia, un clima afectivo que favorece un mayor rendimiento en el aprendizaje.

Las dos propuestas de corrección más conocidas que derivan de este enfoque son las tutorías que los profesores mantienen con el aprendiz y la revisión entre iguales, de la que trataremos por extenso más adelante. En cuanto a las tutorías, diremos que surgen para paliar las carencias observadas en la corrección practicada por el profesor a la altura de los años 80 (vid. cap 1). Reid (1993: 220) define las tutorías como una oportunidad para negociar cara a cara el significado del texto a través del diálogo de modo bidireccional, clarificando y resolviendo las ambigüedades que pudieran aparecer en las anotaciones hechas por el docente. Es por ello que Cassany (1999a: 232-233) recuerda que “la tutoría es un espacio donde el aprendiz puede profundizar en sus puntos de vista, explicando sus opiniones, sentimientos, dudas y dificultades a un profesional preparado, que sabe escucharle, darle réplicas acertadas (preguntas, comentarios) y, finalmente, orientarle en los pasos futuros”. Por su parte, Zamel (1985: 86) comenta que las explicaciones y sugerencias producidas en las tutorías resultan estar más centradas en el problema de los alumnos –que era una de las mayores desventajas de la retroalimentación escrita facilitada por el profesor–, y resultan más útiles también, pues permiten negociar las dificultades que aparecen en el escrito allí donde el estudiante verdaderamente lo necesita.

La audiencia dentro de la expresión escrita en L2

Este es otro de los conceptos clave que debemos considerar en la escritura colaborativa, superando la concepción tradicional de que el docente sea el receptor natural y único del texto. El profesor pasa a ser en la corrección colaborativa una parte integral de la audiencia que genera la retroalimentación y que necesita el aprendiz

para crear sus escritos. Como señalan Mangelsdorf, Roen y Taylor (1990: 236): “audience can be found in collaborative learning techniques, such as peer tutoring and editing [...] to remind students that their teacher is truly not their only reader”. Los estudiantes organizan el material con el que van a trabajar de forma cooperativa, generan las ideas de forma conjunta y las revisan para elaborar textos en los que se ocupan de hacer sugerencias a los demás compañeros para que mejoren sus escritos. De este modo, los propios estudiantes se convierten en la audiencia auténtica del texto. Reid (1993: 149-150) habla de la necesidad de identificar la audiencia y de tenerla presente cuando se escribe un texto con el fin de adaptar el escrito a sus lectores, de modo que éstos puedan comprenderlo de una forma más adecuada. La importancia del elemento de la audiencia es crucial en este tipo de aprendizaje. El aprendiz que escribe un texto siendo consciente de su audiencia descubre lo que el lector ya sabe y lo que no sabe todavía, así como las partes que entiende y las que no entiende de su mensaje. Esto le resultará al aprendiz de gran ayuda de cara a evaluar la efectividad de sus ideas.

Los resultados de la investigación de Roen y Willey (1988) indicaban que es posible generar una conciencia de la audiencia entre los estudiantes y que ésta resulta más útil durante los borradores intermedios que en el estadio de pre-escritura. La razón que argüían los investigadores era que el aprendiz tenía menos demandas cognitivas que cubrir en esta fase y, por ello, podría atender de modo más efectivo a este aspecto. En otro estudio llevado a cabo con aprendices iniciales de ISL, Rubin y O’Looney (1990) demostraron que los que habían recibido tratamiento consciente para identificar la audiencia específica a la que estaba dirigida su escrito, además de diagnosticar, incluían correcciones complejas de tipo sintáctico. En contraste, los que no recibían tratamiento alguno, se centraron en correcciones mecánicas de gramática y ortografía, de lo que se infiere que el que tiene conciencia de la audiencia para la que escribe produce textos escritos más efectivos.

Otro aspecto relevante en el que se involucra el concepto de la audiencia es en la

definición de un tipo de género textual determinado. El grupo social al que se dirige el texto conforma una comunidad discursiva que utiliza una serie de géneros concretos y con patrones bien definidos. Escribir un texto para un profesor de literatura, por ejemplo, es muy diferente a escribir un informe para un laboratorio, una carta de opinión a un periódico o una queja a un hotel. Es decir, que el aprendiz escribe dentro de una comunidad y para una comunidad específica, por lo que habrá de adaptarse a un género y a los patrones reconocibles que este impone (Swales, 1990). Por este motivo, los docentes se encuentran en la obligación de preparar a los estudiantes para aprender estos esquemas socioculturales escritos e inculcar las formas más apropiadas de dirigirse a una determinada audiencia en función del contexto en que se propicie (Hyland, 2003: 26). Como señala Williams (2004), el tipo de escritura requerida al aprendiz variará en función del propósito y del género. El género es un tipo particular de texto que tiene unas características formales concretas y uso (p. 15).

El lector intermedio se convierte así en un colaborador indispensable del escritor. Con su cooperación irá mejorando el texto progresivamente y ajustando el contenido y la forma a las distintas respuestas obtenidas en la revisión.

Revisión entre iguales en L2

Esta técnica de corrección utilizada en la escritura colaborativa se apoya, por un lado, en la retórica, el criticismo literario y la teoría constructivista, en base a la necesidad de descubrir nuevos modos de leer los textos propios y los de los otros, así como la construcción de la coherencia del texto con el aporte adicional del punto de vista del lector. Por otro lado, se sustenta en la sociolingüística y en la psicología cognitiva, que

sostienen que el conocimiento se adquiere mejor por medio de la interacción y la negociación del significado a partir de las expectativas de una audiencia real (Grabe y Kaplan, 1996: 380)

La revisión entre iguales, como recuerda Williams (2004: 93), no es un método específico, sino que se puede realizar de maneras diversas, variando desde las que se hacen de forma libre a otras más controladas (en las que se ejerce un control en las respuestas de los estudiantes, tanto en la temática, como el orden, el modo de hacerlo, etc.). Las distintas modalidades dependerán de diversos factores, como el tipo de entrenamiento que han recibido los estudiantes, la cantidad de revisión entre iguales que efectúan a lo largo del semestre, el número de alumnos por grupo, el número de intervenciones del docente, los objetivos del grupo, etc. (Grabe y Kaplan, 1996: 381):

1. En la mayoría de las ocasiones se les dan pocas direcciones, excepto leer los papeles de los otros y comentarlos.
2. En otros casos, el profesor lleva a cabo sesiones de entrenamiento con toda la clase sobre como tomar parte de forma efectiva en la revisión entre grupos.
3. Una forma más estructurada consiste en dar a cada uno de los miembros del grupo una guía de trabajo que contenga opciones para realizar la retroalimentación (vid. ej. en Reid, 1993: 211-213).

La meta que persigue este tipo de revisión es que los aprendices desarrollen el conocimiento lingüístico y las destrezas escritas necesarias en un ambiente de cooperación y mutua ayuda (Williams, 2004: 93). Los compañeros llegan a identificar carencias de sustancia, flaqueza de organización, escritura poco clara e ideas ilógicas que pueden contribuir a mejorar el siguiente borrador y, con la práctica, identifican sus puntos fuertes y las debilidades en sus propias producciones. La retroalimentación de sus iguales incrementará de esta forma la autonomía del aprendiz, quien será cada vez más crítico con sus propios textos, llegando a autocorregir sus propios errores a partir de

la *lectura de espejo* que suponen los escritos de sus compañeros. Esto es así debido a que la corrección colaborativa no sólo otorga la oportunidad de contar con una audiencia auténtica, sino también de formarse en la lectura crítica de los propios textos que escribe (Reid, 1993: 207). Como explica Whitman (cit. en Cassany, 1999a: 147), desde un punto de vista cognitivo, el escritor tiene que explicar lo leído o escrito a otra persona, lo que requiere una comprensión más profunda del texto y la capacidad de saber reestructurar las ideas propias a partir del punto de vista del otro.

Cassany (1999a: 219) resalta la figura del lector intermedio, que se convierte así en un colaborador indispensable del escritor. Con su cooperación irá mejorando el texto progresivamente y ajustando el contenido y la forma a las distintas respuestas obtenidas en la revisión. De hecho, la investigación en este campo ha demostrado reiteradamente que la revisión entre iguales puede ser más valiosa que la retroalimentación facilitada por el profesor. Reid (1993: 207) comenta los estudios de Cumming, Zhand y Jacobs, quienes comprobaron que no todos los lectores construyen el significado de la misma manera. Esto implica que la percepción de la audiencia sea fundamental para valorar las modificaciones que deben considerarse en función del distinto tipo de lector que acceda al texto. De modo contrario, Leki (1990: 66) destaca que no existen estudios concluyentes que verifiquen una mejora constatable en la revisión que efectúa el escritor tras aplicar esta técnica. DiPardo y Freedman (1988: 143) argumentan que muchos estudiantes prefieren la corrección del profesor, pues desconfían de la autoridad de sus compañeros como correctores de sus textos (Grabe y Kaplan, 1996: 386).

Conclusión

A pesar de que Leki (1990) aporta datos según los cuales la investigación de la retroalimentación en la revisión entre iguales arroja resultados inconclusos, incluso contradictorios, creemos que la oportunidad que se brinda al aprendiz para compartir sus ideas, sus sugerencias y sus inquietudes con los otros, genera en el aula un clima más agradable y distendido. Además de esto, es innegable el enriquecimiento cognitivo que el aprendiz obtiene con esta práctica sobre el alcance de sus escritos y sobre la acogida que estos tienen por parte de sus lectores.



Referencias:

- Cassany, D. (1999a) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999b) «Los procesos de escritura en el aula de ELE», *Carabela*, 46: pp. 5-22.
- Cohen, A. D. y M. C. Cavalcanti. (1990) «Feedback on compositions: teacher and student verbal reports». En B. Kroll (ed.), *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press, pp. 155-177.
- Dipardo, A. y S. W. Freedman. (1988) «Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions», *Review of Educational Research*, 58, 2: pp. 119-149.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*, Londres, Longman.
- Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, Barbara (ed.). (1990) *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1990) «Coaching form the margins: issues in written response». En B. KROLL (ed.) *Second language writing*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press, pp. 57-68.
- Mangelsdorf, K., Roen, D. H. y V. Taylor. (1990) «ESL Students' Use of Audience». En G. Kirsch y D. H. Roen (ed.), *A sense of audience in written communication*, Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc, 231-247.
- Reid, J. (1993) *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roen, D. H. y R. J. Willey. (1988) «The effects of audience awareness on drafting and revising». *Research in the Teaching of English*, 22: pp. 75-88.
- Rubin, D. L. y J. O'Looney. (1990) «Facilitation of Audience Awareness: Revision Processes of Basic Writers». En G. Kirsch y D. H. Roen (ed.), *A sense of audience in written communication*, Newbury Park, C. A.: Sage Publications, Inc, pp. 280-292.
- Sommers, N. (1982) «Responding to student writing», *College Composition and Communication*, 33: pp. 148-156.
- Sperling, M. y S. W. Freedman (1987) «A good girl writes like a good girl», *Written Communication*, 4: pp. 343-369.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2004) *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.
- Zamel, V. (1985) *Responding to writing*. *TESOL Quarterly* 19: pp. 79-101