

ESTRATEGIAS DE REVISIÓN EN ESCRITURA UTILIZADAS POR UNA ESTUDIANTE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A NIVEL UNIVERSITARIO

REVISION STRATEGIES IN WRITING USED BY A UNIVERSITY STUDENT OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Any Crespo¹ Eva Pasek de Pinto²

¹Cursante del Doctorado en Educación Convenio ULA – NURR.
Profesora del Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Trujillo-Venezuela. E-mail: anycres@hotmail.com

²Profesora de la Universidad Experimental Simón Rodríguez. Trujillo-Venezuela.
E-mail: mlinearicova@hotmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar las estrategias de revisión en los procesos de escritura de una estudiante de inglés como lengua extranjera, quien cursaba la asignatura llamada “Taller de Escritura”, en una universidad venezolana. Se utilizó el estudio de casos como diseño de investigación. Las técnicas y fuentes de recolección de datos incluyeron: observación y toma de notas, entrevistas semi-estructuradas, recopilación de documentos, copia de los trabajos escritos de la estudiante, grabaciones y transcripciones de las conferencias profesor-estudiante. Se utilizó parte de la Taxonomía de Faigley y Witte (1981) para realizar el análisis textual de los cambios hechos por la estudiante en sus borradores escritos. Los resultados del estudio sugirieron que, la estudiante tendió a efectuar cambios de contenido en sus textos escritos, específicamente a nivel de la micro-estructura del contenido del texto. Estos cambios correspondieron a la siguiente tipología: adiciones, supresiones, sustituciones y permutaciones. Asimismo, se evidenció que la colaboración desempeña un rol relevante en el desarrollo de la escritura, por medio de la interacción con otras personas, en este caso, los compañeros de clase y el docente.

Palabras clave: estrategias de revisión, escritura en lengua extranjera, aprendizaje colaborativo.

Abstract

This research analyzes the revision strategies used by one student enrolled in a class of English as a foreign language, called: “Writing Workshop”, at a university in the west of Venezuela. A case study was used as a research design. Several ethnographic tools were employed for data collection, such as: class observations, fieldnotes, and interviews with the teacher and students, collection of the students’ written assignments, tape recording and transcriptions of teacher-student conference sessions. A modified version of Faigley and Witte’s (1981) Taxonomy was used to analyze the kind of changes made by the focal student on her written assignments. The results of this research indicated that, most of the observable changes in the student’ drafts were content-based, specifically at the micro-structure level of the text. These changes corresponded to the following types: additions, deletions, substitutions and permutations. This study highlighted the importance of collaboration in writing through the interaction with other people, in this case, with the classmates and the teacher.

Keywords: revision strategies, foreign language writing, collaborative learning.

Recibido: 20/11/2011 - Aprobado: 07/02/2012

Introducción

La revisión es considerada como una de las estrategias más importantes del proceso de escritura, en tanto que permite al escritor recrear y clarificar sus ideas hasta hacerlas accesibles a su audiencia (Lehr, 1995; Sommers, 1980). Inicialmente, la revisión era definida como una fase de corrección de errores, una forma rápida de edición que se llevaba a cabo al final de un escrito. Este concepto estaba fundamentado en un modelo lineal de pre-escritura, escritura y post-escritura (Fitzgerald, 1987; Heilker y Vandenberg, 1996). Para efectos de este estudio, la revisión es concebida como una estrategia de descubrimiento y construcción de conocimiento durante los procesos de escritura (Faigley y Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Murray, 1972; Scott, 1996). Esta estrategia involucra cambios de contenido que se realizan en función de la intención del escritor y la audiencia a quien va dirigido un escrito determinado.

Scott (1996) afirma que en los contextos extranjeros se le ha dedicado menos tiempo a la escritura y se le ha dado más relevancia a la competencia oral. Goldstein (2001) examinó las investigaciones realizadas en inglés como segunda lengua (ISL) y como lengua extranjera (LE). Específicamente, lo concerniente a las respuestas o comentarios del profesor a los textos escritos de los estudiantes, y la revisión que éstos últimos hacen a sus trabajos y concluyó que las áreas de retroalimentación y revisión no han sido suficientemente estudiadas. En consecuencia, este estudio persigue evidenciar algunas tendencias sobre el tipo de estrategias de revisión que usualmente utilizan los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE); así como confirmar o desconfirmar el “estigma” creado en torno a las clases de escritura en contextos extranjeros, según el cual éstas se enfocan en las prácticas de las estructuras de la lengua y la realización de ejercicios gramaticales (Hedgcock y Lefkowitz; 1996; Scott, 1996). Por eso, el propósito de la investigación se concretó en analizar las estrategias de revisión en los procesos de escritura de una estudiante participante de un curso denominado Taller de Escritura en una universidad autónoma venezolana. Esta estudiante debía redactar a lo largo del semestre un informe proyectando lo que haría en sus pasantías o presentar un trabajo de investigación, la estudiante tenía la libertad de escoger entre ambas opciones.

El presente estudio de casos se orientó utilizando las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Cómo perciben la importancia de la revisión en el proceso de escritura el docente de un Taller de Escritura que se imparte a nivel universitario en inglés como lengua extranjera y una estudiante?

2) ¿Cómo reacciona la estudiante ante las sugerencias que el docente hace a sus trabajos escritos? ¿Incorpora las sugerencias hechas por el docente en los borradores subsiguientes, específicamente las que se refieren a contenido y organización? ¿Por qué?

3) ¿Qué tipo de cambios efectúa la estudiante al contenido de sus textos después de recibir retroalimentación por parte del docente: cambios micro-estructurales o macro-estructurales?

Marco Teórico

Esta investigación se fundamentó en el enfoque procesual de la escritura y la teoría del aprendizaje colaborativo. Desde este enfoque, la escritura se concibe como una serie de estrategias, etapas y/o actividades que convergen entre el escritor y su entorno al momento de producir un texto (Elbow, 1994; Flower y Hayes, 1983; Lindgren y Sullivan, 2003). Murray (1972) identifica tres estrategias: la pre-escritura, la cual incluye la generación y organización de ideas; la elaboración de borradores, cuando el escritor plasma y la revisión, la cual involucra el mejoramiento de lo escrito a nivel de forma y contenido. Murray considera que las estrategias antes descritas pueden ocurrir constantemente o de manera simultánea durante el proceso de escritura.

Faigley y Witte (1981) definieron la revisión como el descubrimiento de lo que se tiene que decir exactamente, con el fin de que el texto cumpla con los requerimientos necesarios para que éste sea comprendido por los lectores potenciales. Estos autores diseñaron la siguiente taxonomía para analizar los cambios que realizan los escritores al revisar sus textos:

Revisión

Cambios Superficiales

Cambios de Contenido

Cambios Superficiales		Cambios de Contenido	
Cambios Formales	Cambios que no alteran el Contenido	Cambios Microestructurales	Cambios Macroestructurales
<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Tiempo verbal, número y modalidad verbal • Abreviaturas • Puntuación • Formato 	<ul style="list-style-type: none"> • Adiciones • Supresiones • Sustituciones • Permutaciones • Distribuciones • Consolidaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Adiciones • Supresiones • Sustituciones • Permutaciones • Distribuciones • Consolidaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Adiciones • Supresiones • Sustituciones • Permutaciones • Distribuciones • Consolidaciones

Esta taxonomía integra en la revisión los cambios formales (estructura, gramática) y los cambios de contenido. Faigley y Witte dividieron la categoría Cambios Superficiales, en dos subcategorías: Cambios formales y cambios que no alteran el contenido. Los cambios formales incluyen en su mayoría operaciones editoriales, tales como: ortografía; tiempo verbal, número y modalidad verbal, puntuación y formato. Los cambios que no alteran el contenido, consiste en parafrasear los conceptos del texto sin alterar sus significados.

La segunda categoría, Cambios de Contenido está conformada por dos subcategorías: Cambios micro estructurales y cambios macro estructurales. Los cambios micro estructurales son aquellos que no alteran la idea principal del texto, son simples ajustes o elaboraciones que se le realizan al texto existente. Estos ajustes pueden ser: sustitución de frases, adición de ejemplos, reelaboración de oraciones y reubicación de oraciones y párrafos dentro del texto. Los cambios macro estructurales tienen mayor impacto en el texto, puesto que alteran la idea principal del mismo, incluso los planteamientos de las ideas escritas pueden tomar una nueva orientación.

Diversos autores como Ferris (2003), Scott (1996) y Tobin y Newkirk (1994) sugieren que las tareas de escritura son más sencillas y exitosas cuando se conversa, se elaboran borradores, se lee, se revisa y se edita con la ayuda de grupos de trabajo como parte del proceso de escritura. El trabajo en grupo le permite a los escritores explorar la efectividad de sus ideas y descubrir lo que saben y lo que no saben. También les ayuda a determinar lo que el lector comprende y lo que no comprende (Hedgcock y Lefkowitz, 1992). En lo que se refiere a la enseñanza de la escritura en segundas lenguas, Reid (1993) expresa que la negociación de significados entre los estudiantes y su audiencia (el docente y los compañeros de clase) por medio de la elaboración de borradores y la revisión de sus trabajos, fomenta el desarrollo de las habilidades de los aprendices para diversificar sus capacidades de expresión escrita. El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes descubran y construyan conocimientos interactuando en pequeños grupos de trabajo, con esta modalidad se pretende promover en el estudiante la independencia y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Reid (1993) señala que la colaboración promueve el desarrollo exitoso de las tareas asignadas, incrementa la motivación del estudiante para aprender, destaca el valor de la contribución de los compañeros en el proceso de aprendizaje, fomenta el uso de múltiples estilos de aprendizaje, desarrolla la tolerancia y contribuye con la auto-confianza para asumir riesgos. De esta forma, los procesos dialógicos y sociales inherentes en la colaboración, ofrecen innumerables beneficios para los aprendices de escritura en segundas lenguas y lenguas extranjeras.

A continuación se reseñan algunos estudios relacionados con las estrategias de revisión utilizadas por escritores expertos e inexpertos. Y la implementación de tutorías por parte del profesor durante las cuales se ofrecen sugerencias para que los estudiantes revisen sus textos escritos y mejoren el contenido de los mismos.

Antecedentes Bibliográficos

Sommers (1980) condujo un estudio de casos para examinar los procesos de revisión de escritores expertos e inexpertos. La investigadora definió la revisión como los cambios que se hacen continuamente a lo largo de un texto escrito. Los resultados del estudio de Sommers, mostraron diferencias marcadas en cuanto a la percepción que tenían los dos grupos de escritores acerca de la revisión y en la forma en que éstos procedieron para revisar sus documentos escritos. Los escritores inexpertos (los estudiantes) concebían la revisión como un proceso de cambios de palabras. En consecuencia, gran parte de sus revisiones privilegiaron la selección y eliminación de palabras. Esta actividad fue un indicador del éxito o fracaso de sus composiciones.

En cuanto a las estrategias de revisión utilizadas por los escritores expertos, Sommers encontró que ellos percibían la escritura como un proceso continuo. A diferencia de los escritores inexpertos, los expertos hicieron cambios a todos los niveles (forma y contenido) y usaron todas las operaciones de revisión. En relación a esto, Sommers identificó cuatro operaciones de revisión a saber: supresiones (eliminación de palabras o fragmentos), sustituciones (utilización de sinónimos), adiciones (incorporación de ideas y fragmentos) y reordenamiento (reubicación de algunas partes del texto para favorecer la coherencia del mismo). También identificó cuatro niveles de cambios: de palabras, de frases, de oraciones

y de temas. Los escritores expertos se caracterizaron por su perspectiva holística del acto de escribir y la percepción de la revisión como un proceso recursivo. El estudio de Sommers aportó una visión distinta de la escritura, pasando de una perspectiva lineal a una más dinámica, es decir, a la escritura como proceso, como un acto recursivo, en el cual la revisión traspasa de la idea de edición, a una concepción más amplia que conduce a la construcción de significado.

Mota (2003) desarrolló un estudio de casos etnográfico para examinar la influencia del contexto pedagógico en las estrategias de revisión utilizadas por dos estudiantes asiáticas cursantes del primer año en la universidad. En el estudio participaron dos docentes y una tutora que daba asesorías individuales en un Centro de Recursos para el Aprendizaje. Las estudiantes estaban inscritas en un curso de retórica. Esta asignatura era parte de un plan de estudios de negocios de una universidad en los Estados Unidos.

Para efectos del análisis se codificó la información y se clasificó en categorías genéricas; posteriormente esta información fue organizada en archivos analíticos. Las revisiones hechas por los estudiantes se analizaron utilizando la taxonomía de Faigley y Witte (1981). La investigadora agregó otra categoría a la taxonomía para clasificar los comentarios que no conducían a realizar cambios.

Los resultados del estudio sugieren que las dos estudiantes experimentaron varias dificultades para cubrir las expectativas de la clase de retórica. Entre estas dificultades los docentes señalaron que los aprendices de ISL presentaron desventajas en cuanto a la familiarización con la escritura académica y con el análisis retórico. Ambas estudiantes expresaron insatisfacción con el tipo de sugerencias que recibieron durante los grupos de trabajo en clase e indicaron que la mayoría de respuestas que recibieron tenían que ver con aspectos gramaticales, los cuales no ayudaron en el mejoramiento de sus trabajos. Una de las docentes percibió que el beneficio potencial de los grupos de trabajo no se refleja necesariamente en la incorporación de los comentarios que han ofrecido los compañeros, en los borradores subsiguientes de los estudiantes. Esta docente manifestó que los grupos de trabajo representan una oportunidad para que los estudiantes compartan ideas y desarrollen la capacidad para considerar a la audiencia.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron que la mayoría de cambios substanciales hechos por las dos estudiantes en sus ensayos, son atribuibles a las sugerencias recibidas en las sesiones de tutorías ofrecidas en el Centro de Recursos para el Aprendizaje. La mayoría de los cambios observados en los borradores finales de las estudiantes corresponden al contenido de los mismos. Igualmente, las estudiantes que participaron activamente en la negociación durante las conferencias tendieron a efectuar revisiones importantes en sus borradores. Partiendo de los resultados, la investigadora señaló que el contexto pedagógico desempeñó un rol importante en virtud de las recomendaciones ofrecidas y en la manera en que éstas fueron recibidas por las estudiantes. La percepción del tutor y de los profesores de retórica acerca de las conferencias y la revisión como procesos que conducen a la producción de nuevo conocimiento, determinó la forma en que las dos estudiantes realizaron la revisión de sus trabajos escritos.

Villalobos (2006) realizó una investigación cualitativa, con diseño de estudio de casos, para examinar y analizar 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. El estudio se llevó a cabo durante el semestre que correspondió a la primavera de 2004, en el Centro de Escritura de una universidad centro – occidental norteamericana. Los hallazgos indicaron 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.

Los estudios que hasta ahora se han realizado en relación a la escritura como proceso en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, demuestran que la escritura es recursiva. Por lo tanto, las estrategias (planificación, escritura, revisión) que conforman los procesos de escritura pueden ocurrir en cualquier momento durante la producción de un escrito, sea narrativo, expositivo, descriptivo o argumentativo. Adicionalmente, los investigadores coinciden en señalar que aún no existe una teoría bien definida en torno a la enseñanza de la escritura en ISL y en cuanto a la escritura en LE, el vacío teórico es más notorio (Goldstein, 2001).

Metodología

Esta investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, con diseño de estudio de casos. Albert (2007) define el estudio de casos como “una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (p 216). El estudio de casos se utiliza para llegar a una comprensión profunda de una situación y su significado para las personas inmersas en ella. El interés es en el proceso en vez de confirmación de hipótesis.

Lugar y Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad autónoma venezolana. Específicamente, en el salón de clases de un Taller de Escritura, el cual sirvió de escenario durante un semestre para la recolección de información. Esta asignatura forma parte del pensum de estudio de la carrera de Idiomas Modernos. El semestre tuvo una duración de 16 semanas. Se consideró que esta asignatura reunía las condiciones idóneas para recabar los insumos necesarios para el estudio, puesto que estaba orientada hacia la producción de textos escritos, específicamente informes de pasantías o trabajos de investigación. Igualmente, las clases eran impartidas en inglés. Esto significaba que los estudiantes producirían trabajos escritos en ese idioma a lo largo del semestre, lo cual permitiría observar las estrategias de revisión que éstos efectuasen en sus borradores.

Los participantes de este estudio fueron: un docente y una estudiante inscrita en el Taller de Escritura. Cada uno de los participantes de la investigación seleccionó seudónimos. Así, se identificaron como: James (el docente), Mariangel (la estudiante).

Recolección de información

Durante la recolección de información para este estudio, se utilizaron las siguientes técnicas: observación directa, toma de notas y entrevistas semi-estructuradas. Asimismo, se recopilamos diversos tipos de documentos escritos y se grabaron las dos conferencias profesor – estudiante que se efectuaron durante el semestre. Las observaciones se realizaron a lo largo de todo el semestre. Las clases del Taller se daban los viernes en la mañana con una duración de dos horas. En una libreta se registró lo que ocurría en cada clase y se copiaba inmediatamente las reflexiones sobre lo observado a fin de no olvidar detalles importantes y agregar información pertinente. Se utilizaron las preguntas de investigación como una guía para determinar los eventos relevantes relacionados con las estrategias de revisión en los procesos de escritura de la estudiante.

Se sostuvieron dos entrevistas con la estudiante – informante, una al inicio y otra al final del semestre y tres entrevistas con el docente. Éstas fueron grabadas en cintas de audio, con una duración aproximada entre 30 y 40 minutos cada una. Se preparó con anticipación una serie de preguntas y temas para indagar acerca del perfil personal de los participantes, lugar de origen, antecedentes educativos, experiencias previas con la escritura en inglés, percepción acerca de la revisión, estrategias de revisión aplicadas, entre otros. Esos temas e interrogantes sirvieron de guía. No obstante, dependiendo del tipo de respuestas obtenidas por parte de los informantes, se elaboraron preguntas espontáneas a fin de aclarar o dilucidar dudas que surgieron de lo que ellos expresaron.

Los documentos recopilados como soporte para esta investigación fueron: el Pensum de la Licenciatura en Idiomas Modernos, el programa de la asignatura, el Instructivo para la Elaboración del Informe de Pasantías y los borradores de los trabajos escritos por la informante. La estudiante – informante escribió un informe de pasantías, durante el semestre elaboró tres borradores del mismo hasta obtener su versión final.

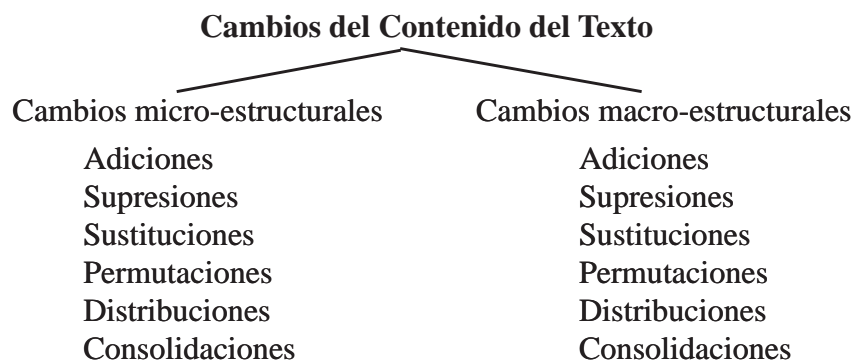
Los borradores de la estudiante contenían evidencia acerca del tipo de revisiones que efectuaba. Estos nos ofrecieron la información básica para realizar el análisis textual. El pensum, el programa y el instructivo suministraron datos correspondientes al contenido, propósitos y actividades de la asignatura. El docente del Taller de Escritura tuvo dos conferencias con la estudiante a lo largo del semestre. Las conferencias de la informante fueron observadas y grabadas en cintas de audio. Durante estos encuentros el docente y la estudiante hablaban en inglés y en español, allí discutían acerca del contenido y estructura de los trabajos escritos. Estas conferencias revelaron información acerca del tipo de retroalimentación y sugerencias que daba el docente a la estudiante y la actitud de ésta última en cuanto a los comentarios ofrecidos por parte del docente. Asimismo, las conferencias permitieron determinar la naturaleza de las dudas y la ayuda que solicitaba la estudiante en torno a sus trabajos escritos.

El uso de múltiples fuentes de información, permitieron validar y comprobar los hallazgos del estudio por medio de la triangulación. Según Goetz y LeCompte (1988) “la triangulación impide que el investigador se deje llevar por una primera impresión, ayuda a corregir la subjetividad del observador y fomenta el desarrollo de constructos válidos durante la investigación” (p.81).

Análisis de la información

El análisis de la información consistió en un proceso continuo y recursivo, el cual se articuló con la revisión constante de la información recabada, la reducción de datos en unidades de análisis, la codificación y categorización de esas unidades de análisis. Se transcribieron las entrevistas tan pronto como fue posible. Se revisó la información recogida en las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas, los documentos y trabajos escritos, teniendo siempre en mente el foco de interés del estudio: las estrategias de revisión utilizadas por la estudiante en sus trabajos escritos en inglés, y los elementos influyentes en la aplicación de las mismas. Se leyó nuevamente el planteamiento del problema y las preguntas de investigación. La lectura de la información permitió revivir la realidad observada y reflexionar para comprender lo que ocurría en torno al fenómeno en estudio (Martínez, 2000).

Luego de haber leído varias veces las notas de campo, el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, se anotaron algunos temas o categorías generales, las cuales permitieron comenzar a abarcar y clasificar la información que contenía los hallazgos más relevantes para el estudio. El análisis textual tuvo como propósito determinar los cambios de contenido que efectuó la estudiante en sus trabajos escritos. Para el análisis de estos cambios, se utilizó una parte modificada de la Taxonomía de Faigley y Witte (1981), la cual hace referencia a los cambios micro-estructurales y macro-estructurales que se hacen al contenido de un texto. El siguiente esquema corresponde a una parte de la Taxonomía de Faigley y Witte (1981):



Faigley y Witte (1981) reconocen que no es sencillo diferenciar los cambios que alteran el entre los cambios micro y macro-estructurales. Los cambios macro-estructurales son aquellos que alteran completamente la idea central del texto o tesis. Mientras que, los cambios micro-estructurales ejercen menos impacto, puesto que no alteran la idea central del texto.

Para determinar el tipo de cambios que la estudiante hizo a sus trabajos escritos, se leyó varias veces la secuencia de borradores hasta la versión final. Al momento de identificar un cambio en el contenido, se subrayaba el fragmento y se anotaba en el margen de la hoja si correspondía a una modificación micro-estructural o macro-estructural y a la categoría que pertenecía. Es decir, si se trataba de una adición, supresión, sustitución, permutación, distribución o consolidación. De igual manera, se indicó la fuente promotora de la revisión; es decir, si fue generada por las conferencias o comentarios del profesor,

por un compañero de la clase o si fue promovida por el mismo estudiante. Los cambios encontrados en los borradores de la informante se representaron en un cuadro sinóptico. Esto facilitó visualizar la información de una forma más práctica, para proceder a efectuar los comentarios respectivos.

Resultados

La revisión ha sido considerada como parte fundamental en el desarrollo de la escritura (Fitzgerald, 1987) y también como una herramienta efectiva para el desarrollo mental, coadyuvante en los procesos de aprendizaje (Freedman, citado en Fitzgerald, 1987). A continuación se hace referencia a la percepción que tiene cada uno de los informantes de este estudio, acerca de la revisión.

James: “El proceso de revisión para mí es continuo y social...”

James percibe la revisión como un proceso continuo y social, el cual está influenciado por la interacción y cooperación con otros individuos. Para James la revisión ocurre en distintos niveles: individual y colectivo. Durante el proceso de escritura, James procura desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes. Para ello, promueve la revisión por medio de preguntas, comentarios, ejemplos, cooperación estudiante – estudiante y cooperación profesor – estudiante.

Cuando James expresa que los procesos de revisión son sociales y que ocurren a nivel colectivo, resalta la pertinencia de la interacción entre los estudiantes, ya sea en pequeños grupos, en parejas con el compañero “más capaz” (Vygotsky, 1978), o con el docente para fomentar el desarrollo de estrategias de revisión. En relación a este punto, Goldstein (2001) afirma que la negociación tiene efectos positivos en la revisión, puesto que por medio de la negociación los estudiantes pueden comprender más claramente qué deben revisar, cómo revisar y por qué necesitan hacerlo.

Mariangel: “La revisión es como una retroalimentación...”

Desde el punto de vista teórico, Mariangel no tiene conocimiento acerca de la revisión. No obstante, partiendo de sus experiencias al redactar sus trabajos escritos, Mariangel percibe la revisión como una estrategia colectiva, por medio de la cual otra persona evalúa la coherencia y forma de las ideas escritas.

En las siguientes tablas, se presenta un resumen de los hallazgos después de haber hecho el análisis textual a los borradores escritos de Mariangel.

Tabla 1. Resumen de los cambios micro y macro-estructurales en el contenido del segundo borrador escrito del informe de pasantías de Mariangel

Cambios de contenido				
Fuente de retroalimentación	Micro-estructurales	Macro-estructurales	Revisado	No Revisado
Revisión en pareja	0	0	-	-
Conferencias con el profesor	2	0	2	-
Comentarios escritos del profesor	7	0	7	-
Cambios promovidos por el estudiante	2	0	2	-

Esta tabla corresponde a una adaptación de la taxonomía de Faigley y Witte (1981).

Tabla 2. Resumen de los tipos de cambios micro-estructurales a nivel de contenido efectuados en el tercer borrador del informe de pasantías de Mariangel

Cambios de Contenido		
Categoría Micro-estructural	Revisiones hechas por categoría	Fuente promotora de la revisión
Adiciones	9	Conferencias y comentarios del profesor
Supresiones	1	Promovido por el estudiante
Sustituciones	0	-
Permutaciones	1	Promovido por el estudiante
Distribuciones	0	-
Consolidaciones	0	-

Esta tabla corresponde a una adaptación de la taxonomía de Faigley y Witte (1981)

En los cambios que efectuó Mariangel se observa una mayor tendencia hacia la revisión del contenido, los cuales representaron el 68,7 % del total de las modificaciones hechas en los borradores. Estas modificaciones corresponden al nivel micro estructural, es decir, aquellos cambios que no alteran la idea central del texto (Faigley y Witte, 1981). De estos cambios micro-estructurales, el 82 % constituyen la categoría de adiciones, 9 % a las supresiones y 9 % a las permutaciones. Mariangel incorporó el 100 % de las sugerencias que le dio James

tanto de forma escrita como de forma oral durante las conferencias, lo cual indica que Mariangel considera al docente como una fuente de retroalimentación confiable.

Los resultados del análisis de los borradores de Mariangel y de las conferencias y correcciones que recibió por parte de James, contradicen estudios preliminares en el campo de la revisión que afirman que los profesores de lenguas extranjeras hacen énfasis en la enseñanza y corrección de estructuras gramaticales y que de igual manera los estudiantes de lenguas extranjeras prefieren recibir retroalimentación de índole gramatical (Dohrer, 1991; Hedgcock y Lefkowitz, 1994). Este no fue el caso de James y Mariangel, puesto que James hizo énfasis en el contenido y organización del trabajo. Como evidencia, a continuación muestro un fragmento de una conferencia entre James y Mariangel:

James: J

Mariangel: M

Entre corchetes se presentan las traducciones en español de los fragmentos de la conferencia.

J: Ok... why don't you just use an introductory paragraph. Introductory paragraph in which you say: "in this section I'm going to describe the profile of the host institution specifically the Andean Community, the history, the structure, the... aha! ...es decir, a paragraph that says what you're going to do in here and then you start like this probably. [Ok. Por qué no usas un párrafo introductorio. Un párrafo introductorio en el que digas: "en esta sección voy a describir el perfil de la institución específicamente la Comunidad Andina, su historia, su estructura, su...aha! es decir, un párrafo que diga lo que vas a hacer aquí y luego comienzas con algo parecido a esto]

M: For example like this.

[Por ejemplo como este]

J: In this... exactamente, pero no igual, no, paraphrase like in the introduction. In which... in the... in the section that you say... example like that... umju... the problem... similar... Aquí le pones taken from... Poner la fuente o si es que está... I think you saw it in Spanish yeah? And you changed it into English.

[En este...exactamente, pero no igual, no, parafrasear como en la introducción. En cuál...en la sección que dices...Por ejemplo como ese...umju...El problema...Similar...Aquí le pones tomado de...Creo que lo viste en español ¿sí? Y luego lo cambiaste a inglés]

M: No.

J: In English, ok. Taken from... You didn't change anything, ok taken from page... ¿Cómo se ve la página de una página web?

[En inglés, ok. Tomado de...no cambiaste nada, ok tomado de la página...]

M: ¿Cómo?

J: How do you know the exact page of a web page? The number of the page.

[¿Cómo sabes el número exacto de una página web? El número de la página.]

M: ah... Andean Community

[ah...Comunidad Andina]

J: No, no. The number. El número you know? Pones en vista preliminar

como si fueses a imprimir y allí te dice. Todas las páginas que tiene, página 5, página 6, página tal... page tal... yeah? Clear? Good... Andean Parliament... umju.

En esta conferencia, se percibe la negociación entre profesor – estudiante y el rol de orientador ejercido por James en función de guiar a Mariangel hacia el mejoramiento de su trabajo escrito.

Asimismo, en el caso de Mariangel, se corrobora que las conferencias con el profesor representan una herramienta instruccional de gran ayuda para desarrollar la escritura de los estudiantes de lenguas extranjeras. Gracias a las sugerencias que recibió de James durante las conferencias, Mariangel mejoró y amplió el contenido y organización de su trabajo haciendo cambios micro - estructurales, obteniendo al final del curso la calificación máxima. Esto coincide con los hallazgos de Ferris (2003) quien afirma que los estudiantes mejoran sus ensayos escritos después de haber recibido retroalimentación a través de conferencias con sus profesores.

A continuación muestro un extracto del informe de Mariangel, correspondiente a la sección denominada perfil de la institución, en torno a la cual James sugirió algunos cambios:

(Versión sin revisar).

...The web pages of Andean Community and the Andean Parliament provide us a lot of information (history, structure, objectives) about these institutions. This information can be compressed in this way:

THE ANDEAN COMMUNITY

Establishment and functions

The Andean Community is an economic and social integration organization with an international legal status. It comprises the following countries: Bolivia, Colombia, Ecuador, Peru and Venezuela, and the bodies and institutions of the Andean Integration System (AIS)...

[Las páginas web de la Comunidad Andina y del Parlamento Andino proveen suficiente información (historia, estructura, objetivos) acerca de éstas instituciones. Esta información puede resumirse de esta forma:

LA COMUNIDAD ANDINA

Establecimiento y funciones

La Comunidad Andina es una organización para la integración económica y social con estatus internacionalmente legal. Esta organización comprende los siguientes países: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, y los organismos e instituciones del Sistema de Integración Andina (SIA)]

En esta sección del trabajo, James le sugiere a Mariangel que agregue un párrafo introductorio a la sección del perfil de la institución y que cite la fuente de la cual extrajo la información. Esto demuestra el interés de James en orientar a Mariangel a que efectúe cambios a nivel del contenido del texto. James le escribió los siguientes comentarios “...Use an introductory paragraph of the section” (“...Usa un párrafo introductorio para la sección...”). Adicionalmente, durante la conferencia (transcrita anteriormente) James le dice a Mariangel que debe incluir un párrafo introductorio y le explica de qué manera debe citar las páginas web.

En el próximo fragmento presento la versión revisada, en la cual Mariangel incorporó las sugerencias de James:

In this section I will present and describe some information about the origins, the functions, and the structure of the Andean Community and the Andean Parliament.

THE ANDEAN COMMUNITY

Establishment and functions

According to the Andean Community web page (2006) the Andean Community is an economic and social integration organization with an international legal status. It comprises the following countries: Bolivia, Colombia, Ecuador, Peru, and Venezuela, and the bodies and institutions of the Andean Integration System (AIS)...

[En esta sección presentaré y describiré información acerca del origen, las funciones, y la estructura de la Comunidad Andina y del Parlamento Andino.

LA COMUNIDAD ANDINA

Establecimiento y funciones

La Comunidad Andina es una organización para la integración económica y social con estatus internacionalmente legal. Esta organización comprende los siguientes países: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, y los organismos e instituciones del Sistema de Integración Andina (SIA)...

En la versión revisada, se evidencia que Mariangel incluyó las sugerencias que le dio James de forma escrita y oral durante la conferencia. Ella incluyó el siguiente párrafo introductorio (adición): “In this section I will present and describe some information about the origins, the functions, and the structure of the Andean Community and the Andean Parliament, y citó la fuente de la cual tomó la información acerca de la Comunidad Andina. Esto demuestra que Mariangel confía en la retroalimentación que le ofrece el docente para el mejoramiento del contenido de su trabajo. Estudios como el de Hedgcock y Lefkowitz (1996) evidencian que los estudiantes confían más en la retroalimentación proporcionada por el docente que en la ofrecida por los compañeros de clase.

El siguiente fragmento ha sido tomado de la sección denominada: activities assigned during the intership (actividades asignadas durante las pasantías). En esta sección, Mariangel hizo referencia a las actividades que desarrollaron dos estudiantes durante sus pasantías en el Parlamento Andino.

(Versión sin revisar)

During COPA

- To coordinate the arrival of the parliamentary members at the International Maiqueteia Airport “Simón Bolívar”. There were participant delegations such as Canadian, the Brazilian, the Haitian, and African, among others.
- To help the participants (English and French speakers) at the moment of filling the forms and the paying the fees.
- To share in the free time with the delegations, in special English and French people to practice both languages.
- To make place cards for the delegates which would be used in each of the sessions and meetings.

[Durante la COPA

- Coordinar la llegada de los miembros del Parlamento al aeropuerto internacional “Simón Bolívar” de Maiquetía. Había delegaciones de diferentes países tales como: Canadá, Brazil, Haití, África, entre otros.
- Ayudar a los participantes (hablantes de inglés y francés) al momento de llenar planillas y pagar gastos.
- Compartir con las delegaciones durante el tiempo libre, en especial con los anglófonos y francófonos para practicar ambos idiomas.
- Hacer tarjetas de identificación para los delegados, la cuales pueden ser utilizadas en cada una de las sesiones y reuniones]

En relación con este fragmento, James escribió a Mariangel: according to this information, what do you think will be your activities and responsibilities? [Según esta información, ¿Cuáles crees tú que serán tus actividades y responsabilidades?]. Por medio de este comentario, James buscaba que Mariangel reflexionara y se proyectara en sus pasantías para que escribiera acerca de las posibles actividades que realizaría en el Parlamento Andino. Efectivamente, Mariangel agregó nueva información (adición) en el siguiente borrador, expresando sus expectativas y posibles responsabilidades en esa institución. En la siguiente versión revisada se aprecia la información que Mariangel agregó en respuesta a la pregunta que le hiciera James en torno a las posibles responsabilidades que desempeñaría en el Parlamento Andino:

(versión revisada)

During the Assembly

- To coordinate the arrival of the parliamentary members at the International Maiqueteia Airport “Simón Bolívar”. There were participant delegations such as Canadian, the Brazilian, the Haitian, and African, among others.
- To help the participants (English and French speakers) at the moment of filling the forms and the paying the fees.
- To share in the free time with the delegations, in special English and French people to practice both languages.
- To make place cards for the delegates which would be used in each of the sessions and meetings.

In relation to this information I have a lot of expectations when I am going to the Andean Parliament; I think that I will have other activities and responsibilities in this institution:

- To work under stressing and demanding conditions.
- To plan my work time.
- To do oral presentation in front of a huge audience.
- To feel self – confident in my language skills and knowledge.

Personally, I consider that I have to keep a discrete and neutral position in spite of the political characteristic of the host Institution. This behavior will allow me to maintain a harmonic and fluent course of my work during my stay in the Andean Parliament.

[Durante la Asamblea

- Coordinar la llegada de los miembros del Parlamento al aeropuerto internacional “Simón

Bolívar” de Maiquetía. Había delegaciones de diferentes países tales como: Canadá, Brazil, Haití, África, entre otros.

- Ayudar a los participantes (hablantes de inglés y francés) al momento de llenar planillas y pagar gastos.
- Compartir con las delegaciones durante el tiempo libre, en especial con los anglófonos y francófonos para practicar ambos idiomas.
- Hacer tarjetas de identificación para los delegados, la cuales pueden ser utilizadas en cada una de las sesiones y reuniones.
- En relación a esta información tengo muchas expectativas con respecto a hacer mis pasantías en el Parlamento Andino, pienso que tendré otras actividades y responsabilidades en esta institución:
- Trabajar bajo condiciones exigentes y estresantes.
- Planificar mi trabajo a tiempo.
- Hacer presentaciones orales frente a una audiencia numerosa.
- Confiar en mis conocimientos y habilidades en el idioma. Personalmente, considero que tendré que mantener una posición discreta y neutral acordes con las características políticas de la institución. Este comportamiento me permitirá mantener la armonía y buen desempeño de mi trabajo durante mi permanencia en el Parlamento Andino]

Como se puede observar en la versión revisada, Mariangel agregó nueva información, es decir, efectuó adiciones en su borrador. En este fragmento da respuesta a la pregunta que le escribió James en la versión anterior.

Reflexiones Finales

Esta sección fue organizada tomando como eje direccional las preguntas de investigación. En tal sentido, se categorizaron los siguientes temas para dar respuesta a esas interrogantes y discutir los resultados de este estudio: Percepción del docente en cuanto a la importancia y los efectos de la revisión en los procesos de escritura de sus estudiantes, percepción de la estudiante en cuanto a los efectos de la revisión en sus trabajos escritos, reacción de la estudiante en cuanto a las sugerencias ofrecidas por el docente y tipo de cambios efectuados por la estudiante al contenido de sus textos.

Percepción del Docente en cuanto a la Importancia y los Efectos de la Revisión en los Procesos de Escritura de sus Estudiantes

James percibe la revisión como un proceso continuo, recursivo, reflexivo e interactivo, por medio del cual se modifican y se reorganizan las ideas con el fin de mejorar la calidad del texto. Desde la perspectiva del docente, la revisión es una herramienta que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y las capacidades reflexivas. De igual manera, el docente afirmó que los procesos de revisión ocurren en diferentes niveles: a nivel individual, cuando el escritor plasma las ideas, piensa en su organización y en los elementos que debería incluir, y a nivel colectivo, cuando el escritor busca la ayuda de otras personas para evaluar sus ideas escritas.

Estas personas pueden ser el docente, los compañeros de clase o un amigo cercano. James relaciona este nivel de revisión “colectiva”, con el concepto de “Zona de Desarrollo

Próximo” propuesto por Vygotsky (1978), en el que una persona que tiene un conocimiento más amplio o una visión diferente de la realidad aporta una serie de sugerencias al escritor, para que éste considere a su audiencia e identifique las inconsistencias e incluya la información nueva necesaria para complementar sus ideas. Estas palabras manifestó el docente en relación a lo que él denominó la revisión colectiva:

(...) Si hablamos de la Zona de Desarrollo Próximo, está en un punto que es medio abstracto, es la otra persona que está un poquito más allá. Normalmente cuando uno busca ayuda, uno piensa o sabe que esa persona tiene más conocimiento que uno. Porque a veces uno escribe y uno piensa que está claro, y cuando la otra persona lee lo que uno escribió, resulta que entiende otra cosa. En la revisión en pareja, aunque no todos tengan el mismo nivel (conocimiento y dominio del idioma) ni estén ubicados en el mismo lugar, en la Zona de Desarrollo Próximo...eh...les sirve para saber si lo que escribieron está claro, está legible y si las ideas que ellos han querido manifestar, pues, están allí. Aunque sea para eso sirve...

Según las palabras de James, la colaboración de otras personas le permite al escritor asegurarse de que las ideas son comprensibles para los lectores y que realmente plasmó lo que deseaba comunicar. La percepción del docente acerca de la revisión coincide con lo señalado por diversos autores como Hillocks (1986); Olson (citado en Villalobos, 1994) y Sommers, (1980) quienes expresan que la revisión es un acto continuo o un ciclo de evaluación y examinación crítica de lo que ha escrito un individuo para determinar lo que amerita ser modificado. James procuró promover la revisión en las clases del Taller por medio de diversas actividades tales como: retroalimentación oral, comentarios escritos, ejemplificación, formulación de preguntas, entre otras.

Percepción de la Estudiante en cuanto a la Importancia de la Revisión en sus Trabajos Escritos

Generalmente, se ha pensado que los estudiantes de lenguas extranjeras confunden la revisión con la edición, es decir, conciben la revisión como el acto de corregir estructuras gramaticales y ajustar detalles de forma (Hedgcock y Lefkowitz, 1996; Scott, 1996). No obstante, la estudiante participante en este estudio tiene una percepción diferente acerca de la revisión. Mariangel, concibe la revisión como una estrategia colectiva, por medio de la cual otra persona evalúa la coherencia y forma de las ideas escritas. Estas palabras usó Mariangel para referirse a la revisión:

(...) Es como una retroalimentación, si se hace en pareja es como una retroalimentación, si otra persona lo lee, lo revisa vas a entender mejor lo que uno quiere desarrollar. Para mí es una técnica, como un procedimiento, una técnica más de la redacción que te ayuda o te mejora el proceso de escritura a lo largo de lo que vayas haciendo...

Lo dicho por Mariangel, ratifica la importancia de la revisión en el desarrollo de la escritura. Ella señaló que la revisión le permitía avanzar en la evolución de las ideas y que individualmente es muy difícil revisar lo que se ha escrito, debido a que otra persona puede detectar con mayor pertinencia lo que debe ser modificado y también puede aportar ideas y conocimientos que el autor del escrito no tomó en consideración o desconocía. Esto destaca la naturaleza social de la escritura y la revisión, las cuales se aprenden y se aplican eficazmente cuando se tiene la colaboración y mediación de otras personas (Vygotsky, 1978; Yagelski, 1994).

Reacción de la Estudiante en Cuanto a las Sugerencias Ofrecidas por el Docente

La estudiante incorporó el 100% de las sugerencias escritas y orales ofrecidas por el docente. Ella afirmó que confiaba en lo que James le aconsejaba que agregara o que modificara. Esto conduce a aseverar con autores como Hedgcock y Lefkowitz (1994) y Ferris (1997) que algunos estudiantes confían en el conocimiento del docente, consideran que los comentarios del profesor son útiles para ayudarles a mejorar sus trabajos escritos. Por esta razón, la estudiante – informante incorporó todas las sugerencias hechas por James.

Tipo de Cambios Efectuados por la Estudiante al Contenido de sus Textos

Los resultados de esta investigación sugieren que los cambios efectuados por la estudiante corresponden a la micro estructura del contenido de sus trabajos. Destacándose en primer lugar la categoría de adiciones, es decir, agregaron nueva información al contenido del texto. En segundo lugar, realizó supresiones (eliminación de información) y con un porcentaje mínimo se observaron sustituciones y permutaciones. Estos resultados difieren de los obtenidos en otros estudios en los cuales se ha aseverado que los estudiantes de lenguas extranjeras prefieren efectuar cambios a nivel de forma (ortografía, puntuación, gramática) y que perciben la escritura como un medio para practicar las estructuras de la lengua en estudio (Dohrer, 1991; Ferris, 2003; Hedgcock y Lefkowitz, 1994).

La perspectiva de la enseñanza de la escritura del docente promovió en los estudiantes la elaboración de varios borradores, la aplicación de diversas estrategias de revisión, y la utilización de la escritura y la revisión como medio para desarrollar el pensamiento. El docente fungió como mediador durante las clases del Taller, fomentó la colaboración en escritura al aplicar estrategias instruccionales como: discusiones colectivas en clase, revisión en pareja y conferencias profesor-estudiante. De esta manera, con la orientación del docente, los estudiantes experimentaron la escritura como proceso y la revisión como estrategia para construir significado, tomar en cuenta a la audiencia y mejorar el contenido y organización de las ideas escritas.

Se recomienda promover la interacción en el aula, en este caso, entre los compañeros de clase y el docente, en tanto que ofrece múltiples beneficios a los estudiantes en términos del mejoramiento de la escritura. Al respecto, Reid (1993) señala que la colaboración, sea en pequeños grupos de trabajo o con el docente, incrementa la motivación del estudiante, promueve el desarrollo de las capacidades para resolver problemas, ayuda a detectar lo que se requiere modificar para incrementar la calidad del texto escrito y por lo tanto promueve la utilización de estrategias de revisión.

Asimismo, se sugiere que al momento de hacer comentarios a los textos escritos de los estudiantes, éstos se realicen de forma específica de modo que los aprendices identifiquen cuáles son los aspectos que se requieren modificar, eliminar o agregar para mejorar la coherencia del texto. El docente – informante de este estudio realizó comentarios precisos, claros y específicos, lo cual contribuyó con el éxito de la estudiante durante la producción escrita de su informe de pasantías.

Referencias Bibliográficas:

- ALBERT, M. (2007). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw – Hill.
- ANDEAN COMMUNITY. (2011). “Andean Community” (On – line). Disponible en: <http://www.andeancommunity.org>
- DOHRER, G. (1991). *Do Teachers’ Comments on Students’ Papers Help?* College Teaching, 39(2), 48-54.
- ELBOW, P. (Ed.). (1994). *Landmark Essays on Voice and Writing*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- FAIGLEY, L. Y WITTE, S. (1981). *Analyzing Revision*. College Composition and Communication, 32, 400 – 415.
- FERRIS, D. (2003). *Responding to Writing*. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 119-140). NY: Cambridge University Press.
- FITZGERALD, J. (1987). *Research on Revision in Writing*. Review of Educational Research, 57(4), 481 – 506).
- FLOWER, L. Y HAYES, R. (1983). “Uncovering Cognitive Processes in Writing”: An Introduction to *Protocol Analysis*. En P. Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (Eds.), *Research on Writing: Principles and Methods* (207-220). New York: Longman.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSTEIN, L. (2001). “For Kyla: What does The Research Say about Responding to ESL Writers”. En T. Silva y P. Matsuda (Ed.), *On Second Language Writing* (pp.73-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HEDGCOCK, J. Y LEFKOWITZ N. (1992). *Collaborative Oral / Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction*. Journal of Second Language Writing, 3(1), 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.
- HEDGCOCK, J. Y LEFKOWITZ, N. (1996) *Some Input on Input. Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L₂ Writing*. The Modern Language Journal, 80(3), 287-303.
- HEILKER, P. Y VANDENBERG, P. (Eds.). (1996). *Keywords in Composition Studies*. Portsmouth: Boynton / Cook Publishers.
- LEHR, F. (1995).” Revision in the Writing Process. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication”. (On – line). Disponible en: www.ericdigests.org/1996-1/writing. Htm.

- LINDGREN, E. Y SULLIVAN, K. (2003). *Stimulated Recall as a Trigger for Increasing Noticing and Language Awareness in the L2 Writing Classroom: A Case Study of Two Young Female Writers*. *Language Awareness*. 12(3), 172-186.
- MARTÍNEZ, M. (2000). *Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Editorial Trillas.
- MOTA, C. (2003). *Teaching, tutorings, and revision: The experiences of two freshmen ESL students in a rhetoric class. Unpublished doctoral dissertation*. Iowa: University of Iowa.
- MURRAY, D. (1972). "Teach Writing as Process not Product". En R. Graves (Ed) *Rhetoric and composition: A sourcebook for teacher* (pp. 79-82). Rochelle Park, NJ: Hayden.
- REID, J. (1993). *Teaching ESL Writing*. USA: Prentice Hall Regents.
- SCOTT, V. (1996) *Rethinking Foreign Language Writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- SOMMERS, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". En S. Perl (Ed.). *Landmark Essays on Writing Process* (pp. 75-84). Davis, CA: Hermagoras Press.
- TOBIN, L. Y NEWKIRK, T. (Ed) (1994). *Taking Stock: The Writing Process Movement in the '90s*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- VILLALOBOS, J. (2006). "La Revisión: Uso de los Comentarios para Mejorar Textos Escritos en inglés". *Acción Pedagógica*, 15, 14 – 25.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YAGELSKI, R. (1994) "Who's afraid of subjectivity? The composing process and postmodernism or a student of Donald Murray enters the age of postmodernism". En L. Tobin y T. Newkirk (Eds.). *Taking stock: The writing process movement in the '90s* (pp. 73-89). Portsmouth, NH: Heinemann.