

Trabajo Final Integrador
Especialización en Escritura y Alfabetización

***Análisis de transformaciones en las narrativas de estudiantes
de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y
Licenciatura en Inglés (Fahce - UNLP) a la luz de los
comentarios recibidos de sus pares en instancias de revisión
cruzada***

Estudiante: Prof. Mercedes Peluffo

Directora: Mg. Gabriela Hoz

mayo de 2021

*A todos los que siempre me apoyaron desde
su lugar: mamá y papá por su incondicionalidad absoluta.*

A Pablo, por mantenerme en eje.

A Anita y Luli por escucharme.

A Santi y Joa por sus abrazos.

A Paula, por ser mi amiga y compañera de aventuras.

A Gabriela Hoz por el aliento constante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	5
ACERCA DE LA ESCRITURA	5
ACERCA DEL ROL DE LA INTERACCIÓN	6
ACERCA DE LA REVISIÓN	7
ACERCA DE LA NARRACIÓN	8
ACERCA DE LAS TAREAS	9
ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA	10
ACERCA DE LA LENGUA EN USO	10
RECORTE DE INDAGACIÓN Y RESOLUCIONES METODOLÓGICAS	11
OBJETIVO DEL TRABAJO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	11
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	11
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	12
POBLACIÓN Y MUESTRA	15
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	16
Kayano Genoino y los Tipos de Comentarios	16
Peláez y los Tipos de Transformaciones	17
ANÁLISIS DE DATOS	18
Análisis de los tipos de comentarios	18
Análisis de las Modificaciones	22
Análisis de los comentarios	26
Las transformaciones	29
CONCLUSIONES	37
BIBLIOGRAFÍA	39

INTRODUCCIÓN

Quien ha estado frente a un aula del primer año de cualquier carrera de nivel superior sabe que se encuentra frente a un grupo sumamente heterogéneo: chicos y chicas que provienen de diferentes lugares de nuestro país, de nuestra región y del mundo con recorridos académicos diversos. Los ingresantes¹ a las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés (FaHCE - UNLP) también han tenido muy diferentes recorridos y experiencias relacionados al conocimiento previo específico en el ámbito de la lengua extranjera con que se posicionan como ingresantes. A las demandas y desafíos propios de comenzar a transitar la vida universitaria, a nuestros estudiantes se les agrega la dificultad de pensar en la lengua extranjera desde diversos lugares: como medio y como fin en sí misma, en la apropiación de nociones y conceptos durante la enseñanza y en la construcción de nuevos conocimientos ligados a ella o sobre ella.

Muchos ingresantes aún necesitan continuar profundizando sus competencias en inglés para poder comenzar a cursar las materias específicas de las carreras. Su interlengua -concepto acuñado por Selinker en 1972 que refiere al sistema lingüístico que activa el aprendizaje de una lengua extranjera perfilando sus propias reglas que no se encuentran ni en la lengua materna, ni en la lengua objeto- es inestable en diferentes aspectos. Varios años de práctica profesional trabajando codo a codo con alumnos ingresantes, observando su progreso e interactuando con ellos nos permite, humildemente, describir de manera empírica cuáles son estos aspectos: el escaso dominio de un repertorio léxico y/o la falta de precisión en el uso de algunos ítems lingüísticos hace que muchas veces les cueste reflexionar sobre su propia producción, no advierten ambigüedades en sus expresiones, construyen frases con una fuerte influencia de su lengua materna. También suelen presentar cierta dificultad a la hora de organizar sus ideas de manera efectiva.

En este trabajo se analizará la puesta en funcionamiento de una secuencia didáctica de producción de textos realizada con alumnos de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés (FaHCE - UNLP) que están cursando la materia “Introducción a la Lengua Inglesa”. La misma es una asignatura anual que busca integrar a la vida universitaria plena a todos los estudiantes que acceden a la educación superior con un

¹ En pos de la agilización de la lectura se utilizará el masculino como genérico asegurando que no desconocemos las desigualdades de género que se dan en diferentes ámbitos de la vida social.

nivel de lengua inglesa A1-A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La diversidad de recorridos educativos previos en relación al objeto de estudio, el inglés, es la característica saliente del alumnado. El programa de la materia expresa que la misma ha sido pensada también como un espacio “formativo e instruccional” que atiende las variadas necesidades del alumno ingresante con el claro objetivo de “afianzar, expandir y enriquecer el repertorio activo de lengua en uso” de los estudiantes, en tanto comprensión y producción textual.

El espíritu de este trabajo es describir y analizar prácticas de escritura en lengua extranjera, particularmente en lo relacionado a la situación de revisión cruzada entre pares y a las transformaciones que se producen en las narraciones de los alumnos. Resultan atinadas las palabras de Castedo (2003, p.129) en su tesis doctoral: “La investigación procura comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero no como un fin en sí mismo sino para transformar la práctica con el fin de que los resultados se manifiesten útiles para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos”. Este Trabajo Final Integrador se constituye como el espacio para poder describir y justificar estas prácticas desde un posicionamiento teórico que nos permita continuar trabajando, construyendo y reflexionando acerca de las prácticas de escritura.

MARCO TEÓRICO

Como ya se ha mencionado, el objetivo de este trabajo es analizar en detalle las transformaciones que tienen lugar en las producciones de alumnos una vez que han recibido devoluciones de sus pares. Desarrollaremos a continuación los conceptos claves de nuestro trabajo.

ACERCA DE LA ESCRITURA

Por mucho tiempo el rol de la escritura en clase de lengua extranjera fue sinónimo de práctica de la lengua. De un tiempo a esta parte, sin embargo, particularmente desde el surgimiento del Enfoque Comunicativo, se ha resaltado la dimensión pragmática de la escritura, la importancia del propósito y de la audiencia, y se ha reconocido el rol central del alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Diferentes investigadores anglosajones han descrito la dimensión de escritura como proceso. En un principio este concepto fue desarrollado en contextos experimentales, y luego en contextos de clase. Estos investigadores describen el proceso de escritura como complejo, constituido por tres instancias que se suceden de manera recursiva:

la planificación, la textualización y la revisión (Flower, 1989; Flower and Hayes, 1981). Si bien estos subprocesos son innegables, los estudiantes necesitan además comprender que un texto debe ser entendido y construido en contexto, es decir, que los estudiantes necesitan comprender que ningún texto puede entenderse o construirse por fuera del tema, de la audiencia, del propósito, de las normas culturales que le dan forma y sentido (Hyland, 2003). En otras palabras, entendemos que ese estudiante está inserto en un momento histórico cultural único, en interacción con otros, escribiendo inspirado en lo que ha leído, visto y escuchado, para lectores reales y con un propósito específico. Estos aspectos que consideramos de suma importancia en la apropiación de los aprendizajes de escritura responden a una perspectiva constructivista. Es aquí desde donde vamos a posicionarnos.

ACERCA DEL ROL DE LA INTERACCIÓN

Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje está basado en el diálogo, en la interacción con otros. La adquisición de una lengua no puede ser tratada como un proceso puramente individual sino como uno compartido entre el individuo y otras personas: para Ellis (2009, p.12) “la adquisición ocurre *en* más que *como resultado de* la interacción”.

Widdowson (1984, p. 62) se refiere al texto como “un artefacto deliberadamente moldeado para ser usado por otros. Como tal, tiene que cumplir ciertos estándares de aceptabilidad.” Así, se concibe la dimensión social, cultural e histórica del texto que se escribe y que se lee, ya que ambas actividades, lectura y escritura, y sus actores, alumno-autor y alumno-lector, están en una interacción constante.

Trabajar con las prácticas de escritura desde la interacción conlleva una gran responsabilidad: los alumnos leen de manera crítica, comentan y analizan diferentes cuestiones con el objetivo de contribuir en el proceso de elaboración del segundo borrador de otro grupo de pares. Aun así, revisando lo escrito por otros, estos alumnos están inmersos en el proceso de estudio. En otras palabras, entendemos que escribir, reescribir y re-pensar lo escrito -tanto lo que se ha dicho como cómo se ha dicho- parte de una concepción de la lectura y la escritura, atribuyéndole una función epistémica central (Olson, 1998). Para el autor, leer y escribir se constituyen en verdaderas herramientas intelectuales que influyen en el individuo en tanto en qué prácticas interviene y qué uso hace de ellas como instrumentos para pensar y comunicarse. Otro aspecto que caracteriza la función epistémica de la escritura es la posibilidad de separar el producto escrito de su escritor para revisarlo, explorarlo y desarrollarlo. Esto permite que el escritor autoregule su producción y pueda reflexionar sobre las ideas, haciendo que la elaboración lingüística se lleve a cabo con mayor consciencia.

En esta tarea de re-pensar lo escrito como proceso de construcción del conocimiento, la perspectiva constructivista le asigna un papel primordial a la interacción ya que en estas instancias los alumnos-escritores-lectores tienen la posibilidad de intercambiar y confrontar puntos de vista, pudiendo dialogar y discutir sobre diferentes aspectos. Es, en esta interacción, donde los sujetos toman conciencia de otras respuestas posibles, se permiten dudar, desafían sus propias concepciones al mismo tiempo que argumentan a favor de sus posiciones lo que provoca una dinámica interactiva de búsqueda de acuerdo.

Peláez (2016)² se refiere a cómo la regulación externa que se da entre alumnos y maestros en situaciones de interacción conduce a la autorregulación. En este sentido, Peláez cita a Solé y Teberosky quienes hacen hincapié en “la interiorización y uso autónomo de las estrategias que permiten escribir y leer de forma competente para conseguir objetivos propios que tengan sentido para el alumno” (2001, p.484). Así, las implicancias de la perspectiva constructivista y su concepción interaccionista tiene también como propósito la autorregulación.

ACERCA DE LA REVISIÓN

Castedo (2003) describe a este alumno-escritor-lector que debe tomar diferentes decisiones que van desde el contenido en sí mismo, la estructura lingüística o la puntuación, hasta los actos de habla, las características del género y tipo textual sobre el que está trabajando. El autor del manuscrito se ve ante una evaluación de su escrito y de allí, señala Castedo, deviene “el interés en la revisión, ya que no sólo constituye una práctica sino también un medio para pensar el lenguaje.” (2003, p.8). La autora define a la revisión de textos como “toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito. Denominaremos reescrituras a estas alteraciones efectivas” (2003, p.1). Agrega que la revisión es “una práctica compleja, diversa e indisoluble de la situación comunicativa” (2003, p.2). Es que en nuestra vida cotidiana quienes escribimos con el propósito de comunicar nuestras ideas y opiniones - o enviar un simple mensaje- de manera clara y efectiva leemos y releemos lo escrito, haciéndole las modificaciones que creemos convenientes. Así, comparamos nuestro texto con otros textos ya existentes, consultamos diccionarios, e incluso pedimos que otra persona lea lo que hemos escrito. Ahora bien, ¿cuánto de esto se ve reflejado en la escritura que deviene como tarea escolar? ¿Qué sucede en el aula? ¿Cuánto se revisa? ¿Con qué propósito?

² Si bien, la investigación de Peláez es una investigación cuasi experimental desarrollada en 1er año de la escuela primaria, su marco teórico de referencia es compartido en este TFI.

Creemos que la tarea de revisión como parte de las clases de escritura, particularmente de escritura en lengua extranjera, es fundamental. En este trabajo nos ocuparemos de una revisión en la cual predomina una relación de simetría, es decir que son los mismos alumnos los que llevan adelante los intercambios en una situación deliberada de ayudarse a escribir y revisar. En esta revisión, sobre una producción propia o ajena, quien ha escrito el texto o lo lee para comentar, debe evaluarlo, tomar diferentes decisiones sobre las marcas que se han dejado: con cuánta claridad se ha expresado una idea; cuán relevante es la información presentada; cuánta información se comparte con el potencial lector; hasta qué punto cumple con los objetivos y propósito iniciales; entre otras. En esa revisión el alumno-escritor-lector “va ajustando su producción, con ayuda de pares y docente, pero en un proceso donde *la revisión también le pertenece*³.” (Castedo, 2003, p.19). O’Neil y Gravois (2017) resaltan la importancia de fomentar una mirada holística sobre la revisión, es decir, no se trata simplemente de “arreglar” o “completar” lo escrito sino de comprender “el poder de la revisión para hacerlo mejor.”

El desarrollo de la escritura es un proceso de recurrente construcción de significado. Los estudiantes planifican, escriben, revisan, reescriben, produciendo distintos borradores, participando de manera activa y reflexiva sobre el trabajo realizado (Hyland, 2003). A partir de la revisión (propia o hecha por sus docentes o sus pares), se espera que no solo mejoren los textos, sino también los escritores. En este sentido Morra y otros (2013) se refieren a la importancia que se le otorga actualmente a la generación, formulación y reformulación de ideas en el proceso de escritura (Bromley 2003; Hayes 2004) destacando el rol esencial de la revisión y la retroalimentación

La revisión conjunta de textos escritos supone la resolución de grandes desafíos cognitivos y en tanto la tarea de identificar problemas y de saber solucionarlos no es fácil, los alumnos necesitan ayuda para revisar sus textos con objetivos determinados que los conduzcan a mejorarlos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

ACERCA DE LA NARRACIÓN

Con respecto a las tareas relacionadas a escritura, revisión y re-escritura, las mismas se llevarán a cabo con narraciones de experiencias personales. A pesar de que la narración no se ciñe a reglas estrictas, existen algunos principios básicos que la gobiernan. Sin la presencia de un mínimo porcentaje de convención, sería imposible la interacción autor-texto-lector. El sociolingüista William Labov se ocupó de estudiar estas convenciones. Labov tomó como punto

³ el subrayado es nuestro

de referencia las narraciones cotidianas a las cuales define como “una de las varias maneras de relatar eventos pasados que se han inscripto en la biografía del narrador” (Labov, 2001, p.1). Para el autor, una narración que emplea el principio de organización temporal está caracterizada por una estructura bien articulada que deriva de ciertos criterios estructurales necesarios implicados en la construcción de una narrativa. Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972) elaboraron un esquema para el estudio de las mismas en el cual podemos identificar algunos elementos básicos presentes en cualquier narrativa:

- orientación: introduce e identifica a los participantes de la acción, así como también el lugar y el tiempo donde la misma ocurre;
- complicación de la acción: contiene las distintas cláusulas narrativas, principalmente identificadas por verbos de acción, organizadas en relaciones de causa-efecto;
- evaluación: estas estructuras contienen diferentes juicios hechos por el narrador o los personajes de la historia. A menudo el narrador puede incluir el sentir del personaje en dicho momento;
- resolución: contiene la última cláusula narrativa de la acción complicadora, desvelándose el último de los eslabones de la cadena causa-efecto.

En clase de lengua extranjera las narraciones ocupan un lugar muy importante. Desde los primeros años de escolaridad los estudiantes disfrutaban de la lectura de historias para luego, una vez avanzados en sus estudios, comenzar a escribir las propias. De esta manera, dada la alta presencia de textos narrativos ficcionales en el sistema educativo formal en los niveles previos y en la experiencia de los alumnos es que se toma la narrativa como texto para la tarea.

ACERCA DE LAS TAREAS

Creemos oportuno acotar el sentido que le damos a este concepto. ¿Qué es una tarea? Una tarea presenta un problema que hay que resolver usando la lengua. Una tarea es una actividad diseñada con el fin de brindar oportunidades para aprender. Con este objetivo, una tarea debe cumplir con ciertas características (Breen (1987); Nunan (2004), Ellis (2009):

- debe estar centrada en el significado y no en el uso automático de ítems lingüísticos
- debe ser relevante y significativa para el alumno,
- debe involucrar activa y cognitivamente al alumno (tiene que haber una falta de información que el alumno tenga que completar),
- debe tener un propósito claro y un producto final (no necesariamente lingüístico).
- puede ser la unidad de trabajo de una clase como también el eje para el diseño de un programa de estudios

Las tareas que se van a desarrollar durante este trabajo han sido pensadas teniendo en cuenta la dimensión social de la escritura e intentarán crear espacios para poder pensar sobre estas cuestiones en el texto de otro y poder transmitir con claridad comentarios que puedan llegar a influir y, eventualmente, transformar la reescritura de una segunda versión. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, como hemos referido anteriormente, los estudiantes son autores de textos con capacidad para planificar, controlar, evaluar, rectificar y ajustar su producción con ayuda de sus pares y del docente.

ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza de una lengua extranjera en nivel superior tiene como objetivo formar profesionales de la lengua, es decir, que al finalizar sus estudios los alumnos van a desenvolverse en diferentes ámbitos enseñando, traduciendo y/o investigando. La lengua extranjera es el medio y es el fin; reconocemos la importancia de que el alumno debe ampliar y afianzar sus conocimientos lingüísticos y expandir su repertorio lexical. Pero aprender y/o estudiar una lengua extranjera no es sólo estudiar su sistema: es advertir sus múltiples sentidos en diferentes momentos de la historia y en distintos lugares del mundo. Es entender el rol político y económico que ha ocupado el inglés en el mundo desde hace siglos. Es conocer y comprender cómo y por qué ocupa ese lugar. Al mismo tiempo, contribuir en la formación de un futuro profesional de la lengua no es sólo brindar contenido sino formar en valores y fomentar la conciencia social de ciudadanos críticos, democráticos y responsables, personas que contribuirán, una vez egresados, al sostenimiento y desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

ACERCA DE LA LENGUA EN USO

Las clases de lengua extranjera abordan las múltiples dimensiones de trabajo con textos – texto definido en su sentido más amplio, incluyendo diversos soportes, modos y sistemas semióticos - para la formación de usuarios de la lengua críticos y autónomos, capaces de resignificar los textos y enfrentarlos flexible y críticamente cuestionando su autoridad y autenticidad (Anstey y Bull 2006). Creemos como Hébrard (2000) que la comprensión de textos es una actividad esencialmente cultural.

En cuanto a la gramática y al léxico, los mismos se integran en la exploración de los textos y de los contextos: no se enseñan como un componente separado. El foco ya no está en la gramática o vocabulario como únicos realizadores del significado sino que la lengua cobra sentido sólo en y a través de las formas y en los contextos en los que se usa. Esto ayuda a los

estudiantes a ver cómo las elecciones lingüísticas crean significados, y a entender cómo funciona la lengua como sistema.

Las clases se conciben como el espacio de trabajo sobre la lengua extranjera en su totalidad: a través de diversas tareas se fomenta el desarrollo integrado de la comprensión de textos (lectura y escucha), las prácticas de escritura y oralidad para una comunicación eficaz y la comprensión del funcionamiento de los diferentes aspectos del discurso. Asimismo, la elección de los temas y del material es clave para propiciar espacios genuinos de participación en la clase de lengua extranjera generando en los alumnos la necesidad de poner en uso la lengua en una situación comunicativa real con un propósito específico.

RECORTE DE INDAGACIÓN Y RESOLUCIONES METODOLÓGICAS

El presente trabajo surge con el propósito de registrar y relatar el trabajo didáctico en torno a la escritura y revisión, realizado en una cátedra de primer año de Educación Superior en la cual la lengua extranjera se convierte en objeto de enseñanza y de estudio.

OBJETIVO DEL TRABAJO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo del trabajo será analizar las transformaciones que los alumnos-autores llevan a cabo en las segundas versiones de las narrativas escritas a la luz de los comentarios que han recibido de sus pares.

Dos preguntas guiarán mi análisis:

- ¿De qué manera influyen los comentarios realizados por pares en la reescritura de un texto narrativo? ¿Qué tipo de comentarios tienen mayor influencia en la revisión de los textos? ¿Algún comentario no genera transformaciones en la revisión de los textos?
- ¿Qué transformaciones podemos observar al comparar primeras y últimas versiones?

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

El presente trabajo fue desarrollado con un grupo de alumnos de primer año de las carreras de *Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés (Fahce - UNLP)* que cursan la materia "Introducción a la Lengua Inglesa". Dos de las ocho horas reloj semanales obligatorias están dedicadas principalmente al desarrollo de las prácticas de escritura y oralidad bajo la modalidad de taller.

Este trabajo fue llevado a cabo durante el segundo cuatrimestre del año 2019 y se desarrolló en una comisión de los Talleres de Escritura y Oralidad integrada por 57 estudiantes. A lo largo

del segundo cuatrimestre.

Nos parece importante señalar brevemente el tipo de trabajo y de tareas que se llevan a cabo en la materia Introducción a la Lengua Inglesa. Tanto en las comisiones como en los talleres, se abordan las mismas problemáticas sociales, culturales, históricas y políticas aunque a partir de recursos didácticos diferentes. Los insumos didácticos cobran singular relevancia en el dictado de la materia. Los mismos incorporan la perspectiva local en los materiales utilizados en la enseñanza del inglés. Los contenidos lingüísticos trabajados en las clases prácticas son un paso previo fundamental para que los talleres se desarrollen de manera eficaz, de modo de poder avanzar en ellos específicamente sobre aspectos que hacen a la escritura del género que se esté abordando, sobre la base de la contextualización de la forma y uso de las estructuras lingüísticas llevada a cabo en las clases prácticas. En otras palabras, los alumnos llegan al momento de escribir con un amplio bagaje de los acontecimientos y actores más relevantes y de las tensiones que se atraviesan en relación a la temática lo cual resulta enriquecedor para sus propias producciones.

DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Peláez (2016) define a una secuencia didáctica como una manera “particular de organizar la enseñanza” en la cual se presentan situaciones didácticas en “un orden necesario y con una frecuencia estable” (p.37).

La secuencia de clase que se describe a continuación fue llevada a cabo en 3 clases de 2 horas reloj cada una.

Clase 1: Trabajo con los primeros capítulos de la novela *The Days of the Rainbow*⁴ (Antonio Skármeta, 2011). Se llevan a cabo tareas diseñadas ad hoc para permitir una comprensión más profunda de los eventos narrados, atendiendo a algunos aspectos simbólicos presentes en la historia que son relevantes en el desarrollo de la trama narrativa y cuyos significados son imprescindibles para la adecuada comprensión de la misma. Análisis de la macro estructura de la narrativa incrustada en estos tres capítulos (el arresto del padre del narrador a manos de soldados del ejército pinochetista) siguiendo los elementos de la estructura narrativa de Labov: personaje(s) principal(es) y secundarios; orientación (cuándo y dónde); complicación y resolución.

⁴ La misma narra la vida de dos hombres durante la dictadura del Gral Pinochet hacia 1988, cuando el plebiscito da fin a su mandato.

Clase 2: Contextualización de la tarea de escritura. Imaginamos que el autor de la novela, Antonio Skármeta, brinda una conferencia en nuestro país a propósito de la publicación de su novela. En la misma invita a la audiencia a participar de la redacción de su próximo trabajo. Con esta premisa, el autor ofrece dos disparadores acompañados de imágenes para que el público - es decir, los estudiantes - escriban sus narraciones. Trabajo en pares en la planificación de su narrativa. Discusión/análisis de los planes con otro par de estudiantes (y la docente si los alumnos lo necesitan). Escritura de la narrativa en pares. Entrega de la primera versión a la docente. Estas tareas se desarrollaron en una clase de 2 horas reloj. (Las producciones escritas producto de esta clase mismas se considerarán como datos del presente TFI).

Clase 3: Revisión cruzada de narraciones. A menudo, los escritores inexpertos encuentran dificultades a la hora de revisar sus producciones de manera efectiva. Diferentes investigaciones recopiladas por O'Neill y Gravois sugieren que estos escritores tienden a focalizar su atención en cuestiones superficiales. Hayes y Flower (1986) agregan que quizás tienen objetivos vagos o poco precisos o no alcanzan a percibir o identificar errores o disonancias que los conduzcan a una revisión. Otra dificultad reside muchas veces en la falta de experiencia en diagnosticar los problemas, lo cual interfiere con la toma de decisiones sobre qué revisar.

Teniendo en cuenta estas ideas es que decidimos elaborar una guía *orientativa* que tiene como objeto acompañar a los estudiantes en el momento de la revisión. A través de enunciados y preguntas se los invita a atender diferentes aspectos relacionados a las características de la narración. De ninguna manera esta guía pretende ser definitoria sino que, como se ha mencionado, ofrece un recorrido posible. Consideramos oportuno aclarar que en situaciones didácticas anteriores se trabajó con la guía, se desarrollaron y explicaron los conceptos presentes en la misma.

Work in pairs

You are going to read a narrative written by other students. After reading you are going to proceed in 2 steps. You have 40 minutes to do as told. Please write down your notes on a separate piece of paper.

STEP 1: write a brief note to the student-writers where you give your general impression on

the following issues:

The piece answers/doesn't answer the task

The piece is/isn't coherent

The necessary stages of the narrative can/cannot be identified

The necessary stages of the narrative are/aren't sufficiently described

The events are / aren't relevant to the story;

The events are / aren't chronologically well-sequenced;

The events are / aren't logically related.

STEP 2: think about these questions and add your answers to your note:

Is there enough action?

Are events built so that dramatic tension grows?

Is the conflict brought to an extreme or is it solved too quickly or not solved?

Please make sure you signal which part of the narrative you are commenting on clearly. Remember you can include your ideas and suggestions. You can use numbers for this.



Don't forget ***you are a reader*** and not a grammar detector.

Todas las notas y sugerencias que escriben los alumnos-lectores se realizan en hoja aparte, consignando de manera clara qué parte de la narración se está comentando. La docente monitorea y asiste a las parejas, asegurándose que las ideas sean expresadas y explicitadas claramente. Al finalizar la revisión, cada pareja entrega la narración que recibió y la hoja con los comentarios a sus autores, quienes comienzan a llevar a cabo la revisión de sus narrativas. Cabe destacar que los alumnos-escritores deben evaluar los comentarios recibidos y hacer las modificaciones que ellos crean pertinentes. Esta nueva textualización debe ser realizada en hoja aparte y la llamaremos "segunda versión". Así, al final de la clase 3, la docente cuenta con el material para el análisis: la narración original, la hoja con los comentarios y sugerencias, y la segunda versión que ha incluido (parte de) los comentarios.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Es necesario especificar que nuestra unidad de análisis son los textos producidos por los estudiantes en el marco de la secuencia didáctica que se describió antes y los comentarios realizados por sus pares en la situación de revisión de sus escrituras. Como se mencionó antes, el grupo que accedió a esta propuesta de trabajo alcanzaba los 57 estudiantes, que produjeron textos individualmente o en parejas. Los datos obtenidos fueron 31 textos producidos en el aula en total y los respectivos comentarios realizados por sus pares en la situación de leer y comentar para la revisión.

A los fines de obtener un corpus favorable para el análisis, se seleccionó una muestra de producciones. Dicha selección se realizó de la siguiente manera:

1. Lectura preliminar de todas las producciones recogidas
2. Identificación de 3 niveles de producción de textos de acuerdo a la coherencia interna de los textos y a la medida en que cumplían con las características básicas de cualquier narrativa (la orientación, la complicación de la acción, la evaluación y la resolución)
3. Organización de las producciones en tres grupos:
 - a. GRUPO A: aquellas narraciones que *cumplen* con estas características;
 - b. GRUPO B: aquellas narraciones que *superan* las características esperadas;
 - c. GRUPO C: aquellas narraciones que están *por debajo* de las características esperadas.
4. Selección de 2 producciones de cada grupo para la conformación de la muestra.

Así, la muestra se compone de 6 producciones iniciales y 6 producciones finales en total.

Asimismo, puesto que nos interesa analizar las transformaciones entre versión inicial y versión final y las relaciones con los comentarios recibidos de sus pares, también se recogieron los comentarios volcados por los alumnos-lectores en la instancia de revisión y constituyen datos que se consideran para el análisis.

En total, el corpus de análisis se compone de:

GRUPO A	Texto 1A Texto 2A Comentarios a texto 1A Comentarios a texto 2A Texto 1A revisado Texto 2A revisado
---------	--

GRUPO B	Texto 1B Texto 2B Comentarios a texto 1B Comentarios a texto 2B Texto 1B revisado Texto 2B revisado
GRUPO C	Texto 1C Texto 2C Comentarios a texto 1C Comentarios a texto 2C Texto 1C revisado Texto 2C revisado

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Para el análisis del corpus se han tomado como referencia las categorías elaboradas por Kayano Genoio (2018) y Peláez (2016) en sus Tesis de Maestría. A pesar de que ambas autoras trabajaron con niños en los primeros años de escuela primaria escribiendo en su lengua materna (portugués y español respectivamente) las categorías elaboradas resultan sumamente relevantes para guiar las preguntas de investigación /inquietudes del presente trabajo.

A continuación llevaremos a cabo una breve referencia a las mismas.

Kayano Genoio y los Tipos de Comentarios

Kayano Genoio trabajó sobre la reflexión e interacción entre niños de 7 años en la revisión textual de un cuento tradicional. Una vez relevados los datos cuantitativos de su corpus, la autora llevó a cabo una interpretación cualitativa a través de la cual agrupó a los comentarios en dos clases. En primer lugar identifica los **comentarios directos** como aquellos que ofrecen indicaciones específicas y puntuales para los autores del texto acerca de qué deben revisar o modificar en sus producciones. Los **comentarios indirectos**, por otra parte, no ofrecen un direccionamiento puntual sobre qué modificar o cambiar por lo tanto los autores de los textos deben llevar a cabo acciones más específicas en cuanto a qué y cómo intervenir. Kayano Genoio advierte que ambos tipos de comentarios siempre van acompañados por una estructura discursiva y no por palabras sueltas. Cita algunas frases típicas a modo de ejemplo: *“Tienes que...”; “(el texto) necesita/podría...”* -dentro de los comentarios directos- *“Falta una parte”; “Tengan más cuidado con...”* y el uso de preguntas (*“¿Los personajes se casaron el*

mismo día?”) dentro de los comentarios indirectos.

La autora brasileña continuó su indagación analizando y describiendo en qué medida cada tipo de comentario tuvo impacto en las reescrituras e identificó tres tipos de modificaciones:

- comentarios aceptados por los autores: la modificación llevada a cabo en la segunda reescritura es idéntica a la sugerida;
- comentarios que llevaron a alguna modificación en la reescritura, no necesariamente igual a la sugerida;
- comentarios que no generaron ninguna modificación.

En su trabajo también atiende los aspectos más frecuentes en los comentarios realizados e identifica cuatro focos/puntos centrales: la inserción de fragmentos, la repetición de palabras, el vocabulario y la puntuación.

Peláez y los Tipos de Transformaciones

Peláez trabajó sobre los tipos de transformaciones que se llevaron a cabo entre la versión inicial y la versión final de una historia narrativa en 1er año de la escuela primaria. Recurrió a la unidad/concepto de enunciado como una manera de segmentar el texto para su análisis discursivo o gramatical. La autora toma la definición de Pontecorvo y Ferreiro (1996: 27) para delimitar a los enunciados como “una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado”. Así, categoriza a las transformaciones de la siguiente manera:

0. CONSERVACIÓN: se conserva el mismo enunciado sin modificación alguna. Este punto, donde los autores deciden conservar una parte del texto, es parte esencial de la revisión puesto que si todo estuviera mal dicho no habría revisión posible. Peláez subraya la importancia/relevancia de tal decisión en el contexto de su análisis.

1. TRANSFORMACIONES

a. Transformación completa. Identifica dos tipos de transformaciones: por un lado aquellas donde se produce un nuevo enunciado (se añade léxico nuevo y/o marcas de puntuación) y por otro aquellas donde se suprime un enunciado.

b. Transformación interna. Identifica aquí tres tipos de transformaciones: en primer lugar aquellas donde se añade léxico nuevo y/o marcas de puntuación en un enunciado existente, en el eje sintagmático. En segundo lugar las transformaciones de enunciados por supresión, es decir que se elimina texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente. Finalmente las transformaciones por reemplazo, acompañadas o no de agregados o supresiones, es decir que se suprime parte del texto ya escrito o marcas de puntuación y se agregan otras distintas en el mismo lugar paradigmático. En esta categoría

se incluyen también los enunciados donde además de los reemplazos, pueden aparecer supresiones y agregados en otros lugares del mismo enunciado.

Nuestro trabajo tomará como punto de partida estas categorías para llevar a cabo el análisis del corpus. Se intentará hallar puntos de encuentro/acercamiento y así como también las diferencias esperables, dada la naturaleza de cada contexto de trabajo, principalmente la edad de los participantes y la lengua en la que se trabaja.

ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado llevaremos a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo sobre el corpus obtenido. Tomaremos las categorías de análisis propuestas por Kayano Genoino y Peláez, mencionadas en el apartado anterior reflexionando entre las similitudes y diferencias encontradas entre nuestros datos y los suyos.

Análisis de los tipos de comentarios

Nuestro trabajo de análisis parte de las categorías de Kayano Genoino. Contamos el total de comentarios que realizaron los alumnos-comentaristas y los dividimos en directos e indirectos. Recordamos que los comentarios directos son aquellos que ofrecen indicaciones específicas y puntuales para los autores del texto acerca de qué deben revisar o modificar en sus producciones, mientras que los indirectos no ofrecen un direccionamiento puntual sobre qué modificar o cambiar por lo tanto los autores de los textos deben llevar a cabo acciones más específicas en cuanto a qué y cómo intervenir.

Los resultados han sido volcados en el CUADRO 1.

alumnos escritores	-	Comentarios totales	Comentarios directos	Comentarios indirectos	Comentarios sin clasificación
A		18	2	9	7
B		16	3	6	7
C		18	2	9	7

CUADRO 1

En el CUADRO 1, en la primera columna (alumnos-escritores) se observa el agrupamiento de los estudiantes de acuerdo a la coherencia interna de los textos que escribieron y a la medida en que los mismos cumplían con las características básicas de cualquier narrativa (en qué medida cumplen, superan o están por debajo). En la segunda columna se observa el total de comentarios recibidos por cada grupo. Los mismos se clasifican en directos e indirectos (de acuerdo a la clasificación de Kayano Genoino). Estos números se pueden observar en las columnas tres y cuatro. La última columna “comentarios sin clasificación” reúne aquellos comentarios que no responden a las características descritas para los comentarios directos e indirectos.

Si observamos sólo los números de comentarios directos e indirectos, es decir aquellos que inicialmente motivaron la clasificación llevada a cabo, podemos ver que el total de comentarios directos es significativamente menor al de comentarios indirectos, los cuales representan más del 50% sobre los primeros. Compartimos algunos ejemplos de estos comentarios para acompañar su interpretación:

Comentarios indirectos (seleccionamos algunos que representan lo más comentado):

*(...) **there is no moment when then I writer tells us how he feels.***

*(...) **it's like there is something missing that is not there for us to be 100% hooked To The Story.***

The conflict is solved too quickly and does not allow the reader to feel uncertainty of What is to come.

I think there is no enough action in the story (you need 2, three or four maybe)

The conflict is not solved.

*(...) **it is difficult to separate past actions from the present Ones.***

Comentarios directos:

use indentations

*Maybe to make a better **clímax** you could **Express The feelings of to survivors** more clearly*

*you should **explain what happened with Joaquín** and solve the conflict*

Nuestra primera sorpresa fue, entonces, esta diferencia tan grande entre el número de comentarios directos e indirectos: los comentarios indirectos duplican y hasta triplican a los comentarios directos. Sin embargo, debíamos recordar que aún teníamos numerosos comentarios que no se ajustan a ninguna de las dos categorías propuestas por Kayano Genoino. En cada grupo, estos comentarios representan alrededor de un cuarenta por ciento del total, superando ampliamente a los comentarios directos. A modo de ilustración incluimos algunos de ellos en el siguiente cuadro:

“As readers, we believe it’s a good story by itself”

“Overall, it’s a really good story”

“The Piece answers the task and is coherent”

“There is enough action and the build-up is well established”

Entendemos que este grupo es sin duda *otro* tipo de comentario. Nos preguntamos entonces, ¿de dónde surgen? ¿Cuál es su función? Si recordamos brevemente la diferencia propuesta por Kayano Genoino entre comentarios directos e indirectos en tanto si ofrecen o no indicaciones específicas y puntuales para los autores del texto, nos pareció evidente que estos *otros* comentarios tienen una función diferente porque no apuntan a la revisión del texto sino a la evaluación del mismo. Ciertamente estuvieron regulados por las condiciones didácticas ya que, a lo largo del año, hemos hecho hincapié en que la primera lectura del texto de otro, nuestra primera “reacción”, debe ser nuestra reacción como lectores preguntándonos ¿qué me gustó de este texto? ¿qué tiene de positivo?, valorando lo que sus compañeros sí alcanzaron. Decidimos, entonces, hablar de *comentarios evaluativos* como una tercera categoría de análisis. Los mismos pueden estar vinculados al hecho de que el texto analizado no tiene fines sociales ni un destinatario real o lector externo sino es un instrumento de enseñanza y

aprendizaje, por lo tanto, eventualmente, un instrumento de evaluación. Los trabajos de Kayano Genoino fueron llevados a cabo, como ya se mencionó, con niños pequeños. Las posibles razones por las que estos niños no hacen, al menos en el estudio de Kayano Genoino, dichas valoraciones es quizás que las mismas no forman parte de sus prácticas habituales al leer un texto, o tal vez porque desde la propuesta de enseñanza no se les pide este tipo de comentario/apreciación.

Dentro de los comentarios que hemos llamado evaluativos hemos encontrado dos que apuntan directamente a la tarea en sí misma:

*“Also I think that the passage to the chosen fragment feel a little about but It's really not Bad and **also a difficult task**”*

*“(...) it's like there is something missing that is not there for us to be 100% hooked To The Story (**but with the limited number of words that the task ask we understand**)”⁵*

Estos comentarios llamaron nuestra atención ya que surgieron espontáneamente. De alguna manera los alumnos-comentaristas empatizan con los alumnos-escritores, se ponen en el lugar del otro ya que probablemente a ellos también les costó la tarea, o encuentran la inserción del pasaje y/o el límite externo en el número de palabras como una dificultad.

Habiendo dado cuenta de esta tercer categoría de comentario, procedemos a volcar algunas reflexiones en torno a los comentarios totales.

Los comentarios indirectos y los evaluativos son los que se presentan en mayor cantidad -un 46,5% y un 40,5% respectivamente- dejando sólo un 13% a los comentarios directos. Podríamos hipotetizar dos razones sobre la diferencia entre estos porcentajes. Por un lado, pensar que los alumnos-comentaristas se encuentran más cómodos o les resulta más sencillo destacar aquellos aspectos que están “bien” o que están “mal” pero puede resultarles más complejo sugerir cómo resolver, poner en palabras qué debería ser diferente, guiar ese cambio o modificación. Podemos aventurar también que los alumnos-comentaristas eligen dejar más comentarios indirectos y evaluativos sobre los directos porque de alguna manera prefieren no entrometerse en las decisiones de los autores y entonces con los comentarios indirectos “dicen algo” dejando libertad a sus compañeros.

⁵ El subrayado es nuestro.

Este primer análisis provoca nuevas preguntas: ¿prefieren los comentarios indirectos y evaluativos sobre los directos porque se sienten menos seguros o porque aún no tienen las herramientas para verbalizar el cómo? ¿Sienten que algo “suena mal”, se dan cuenta de que habría que modificar algo pero no están preparados para guiar ese cambio/sugerir esa modificación?

Otra diferencia sustancial con los resultados obtenidos por Kayano Genoino reside en los porcentajes de comentarios directos e indirectos. La investigadora brasileña encontró que “os comentários indiretos foram realizados em menor frequência do que os comentários diretos, porém se mantiveram presentes em todas as duplas, dos diferentes grupos (...)” (Kayano Genoino 2018, p. 81). En su trabajo encontró un 65.62% de comentarios directos y un 34.37% de comentarios indirectos, mientras que en nuestro corpus, como ya hemos mencionado, casi un 50% de los comentarios fueron indirectos. Quizá la diferencia está relacionada a la edad de los alumnos con los que se trabajó. ¿Acaso los niños pequeños tienen menos reservas/restricciones a la hora de expresar sus opiniones y pueden así simplemente destacar qué hay que cambiar? Los jóvenes adultos ingresantes a la universidad, ¿tienen más reparo al momento de pronunciarse/opinar sobre la producción de sus pares?

Quedan aquí abiertas algunas preguntas, aspectos a continuar indagando en futuras investigaciones.

Análisis de las Modificaciones

Kayano Genoino reflexiona sobre el impacto de los comentarios en la escritura. Reconoce que el hecho de que los alumnos-lectores sepan, de manera consciente o no, que los comentarios hayan sido realizados por otros alumnos de su mismo curso, en su mismo trayecto formativo, “coloca um elemento de horizontalidade aos comentários que não se alcança quando eles são realizados por alguém ao qual se aferem maiores conhecimentos, como, por exemplo, o professor, uma condição importante para a dinâmica interativa” (Kayano Genoino, p. 133).

Otro aspecto importante al que se refiere la autora es el rol de la lectura ya que durante el proceso posterior a la revisión los alumnos llevarán a cabo la lectura de los comentarios que recibieron, el texto reescrito, y el texto en proceso de revisión. Al mismo tiempo tienen que lidiar con otras acciones similares de manera simultánea: interpretar los comentarios y tomar decisiones sobre posibles alteraciones o modificaciones; llevar a cabo una lectura y relectura del texto con las revisiones insertas.

Quisiéramos compartir una reflexión de Kayano Genoino en torno a las consecuencias que este acercamiento a la escritura y a la revisión tiene sobre los alumnos:

“Isto não significa, porém, que necessariamente a troca entre pares trará benefícios cognitivos, mas sim gera maiores condições de que isso ocorra, o que torna importante a análise que aqui se apresenta, sobre o impacto dos comentários recebidos para que os alunos revisem seus textos observando tanto as alterações em si quanto as discussões que as duplas realizam.”
(p.133)

Nuestro trabajo no ha sistematizado la observación de las interacciones entre los alumnos -ese es un aspecto interesante para continuar trabajando- pero sí podemos complementar el análisis cuantitativo de los tipos de comentarios llevados a cabo siguiendo la misma línea de análisis que aplicó Kayano Genoino a su corpus, es decir comparando el impacto que los comentarios directos e indirectos tienen sobre las reescrituras. Para esto se identificaron tres tipos de modificaciones:

- Comentarios aceptados por los autores: se lleva a cabo una modificación idéntica a la sugerida;
- Comentarios que generaron alguna modificación en el texto, no necesariamente igual a la indicada por los comentaristas;
- comentarios que no generaron ninguna modificación en las reescrituras.

Kayano Genoino analizó los diferentes tipos de modificaciones que resultaron de los comentarios directos por un lado y de los indirectos por otro. Hemos llevado a cabo una análisis similar con los datos de nuestro corpus que se refleja en los cuadros 2 y 3.

Comentarios Directos recibidos				
alumnos - escritores	total	1) Modificación idéntica a la sugerida	2) Modificación diferente a la sugerida	3) Ninguna modificación
A	2	1 (50%)	1 (50%)	
		Hubo modificación		
B	3	2 (66%)		1
		Hubo modificación		

C	2			2
				No hubo modificación

CUADRO 2

En el CUADRO 2, en la primera columna (alumnos-escritores) se observa el agrupamiento de los estudiantes de acuerdo a la coherencia interna de los textos que escribieron y a la medida en que los mismos cumplían con las características básicas de cualquier narrativa (en qué medida cumplen, superan o están por debajo). En la segunda columna se observa el total de **comentarios directos** recibidos por cada grupo. Los GRUPOS A y B (aquellos que cumplen y superan las características respectivamente) fueron los que llevaron a cabo modificaciones idénticas o diferentes a las sugeridas, mientras que los alumnos del GRUPO C (aquellos por debajo del cumplimiento de las características esperadas) no realizaron ninguna modificación en sus textos revisados.

A continuación exponemos cuáles fueron los cambios provocados por los comentarios indirectos:

Comentarios indirectos				
alumnos - escritores	total	1) Modificación idéntica a la sugerida	2) Modificación diferente a la sugerida	3) Ninguna modificación
A	9	4 (44.44%)	4 (44.44%)	1 (11.11%)
B	6	2 (33%)	2 (33%)	2 (33%)
C	9		1 (11.11%)	8 (88.88%)

CUADRO 3

En el CUADRO 3, en la primer columna (alumnos-escritores) se observa el agrupamiento de los estudiantes de acuerdo a la coherencia interna de los textos que escribieron y a la medida en que los mismos cumplían con las características básicas de cualquier narrativa (en qué medida

cumplen, superan o están por debajo). En la segunda columna se observa el total de **comentarios indirectos** recibidos por cada grupo. Se observa que los GRUPOS A y B (aquellos que cumplen y superan las características respectivamente) fueron los que nuevamente llevaron a cabo modificaciones idénticas o diferentes a las sugeridas: el GRUPO A realizó modificaciones casi en un 90% (es decir que tomó prácticamente todas las sugerencias indirectas); el GRUPO B tuvo una reacción más pareja frente a los comentarios indirectos ya que llevó a cabo modificaciones idénticas a las sugeridas en un 33%, diferentes en otro 33%, y un último 33% que no modificó. El GRUPO C (aquellos por debajo del cumplimiento de las características esperadas) sólo realizaron 1 modificación diferente a la sugerida, lo que representa un 11.11% del total, y un 88.88% de comentarios sobre los que no realizaron ninguna modificación en sus revisiones.

El primer dato que resalta es la diferencia entre el GRUPO C y los otros dos grupos con respecto a hasta qué punto los comentarios tuvieron impacto en las reescrituras, tanto los directos como en los indirectos. Los GRUPOS A y B llevaron a cabo modificaciones en sus reescrituras (ya sea idénticas a las sugeridas o diferentes), es decir que aceptaron en gran medida los comentarios vertidos por sus pares. Creemos importante recordar que el grupo C reunió las producciones que estaban por debajo de las características esperadas. Aquí encontramos un punto de coincidencia con el análisis llevado a cabo por Kayano Genoino, quien también encontró que el grupo menos avanzado fue el que menos modificaciones hizo. En nuestro corpus este grupo fue el que desestimó los comentarios casi en su totalidad, a pesar de que los mismos eran pertinentes y claros. La pregunta que queda abierta es por qué. ¿Acaso aún no pueden “poner en valor” los comentarios recibidos? ¿Les resulta difícil ver lo que falta, lo que no es claro aun cuando se les es señalado explícitamente? ¿Descreen o no confían en los comentarios de sus pares? ¿Qué hubiera sucedido si esos comentarios hubiesen sido vertidos por la docente? ¿O acaso su interlengua es muy inestable y no pueden llevar esa modificación a cabo? Si hubiéramos registrado las interacciones entre los alumnos del grupo C o los hubiéramos entrevistado quizá hubiésemos podido responder alguno de estos interrogantes. Como estos interrogantes derivaron del análisis y no se pueden reponer a los fines de este TFI, quedan plasmadas para próximos trabajos.

Análisis de los comentarios

Dada la riqueza de los comentarios llevados a cabo por los alumnos, creemos muy importante incluir una sección de análisis dedicada a examinar en qué aspectos se han focalizado los

alumnos comentaristas. Para esto hemos elaborado los cuadros 4, 5 y 6 que sintetizan dichos aspectos separándolos en comentarios directos, indirectos y evaluativos.

comentarios indirectos	A	B	C
Clímax: no se identifica/describe apropiadamente	x	x	xx
Orden cronológico de eventos	x		x
Sentimientos del narrador/personaje	x		x
Acción: no es suficiente	x	x	x
Conflicto: se resuelve rápida o abruptamente; o no se resuelve	xx	xx	x
Poco atractiva. No engancha al lector	x		
Suprimir detalles/info		xx	
Falta info			xx

CUADRO 4

En la primera columna del CUADRO 4 se detallan los tipos de comentarios indirectos realizados por los alumnos comentaristas. Luego, las columnas identificadas como A, B y C, detallan con una cruz (x) cuál de estos comentarios recibió cada grupo y cuántas veces. En color resaltamos los comentarios indirectos más frecuentes.

comentarios directos	A	B	C
puntuación	x		
Incluir sentimientos del narrador/personaje		x	
Clímax: no se identifica/describe apropiadamente	x	xx	
Falta desarrollar ciertos eventos			xx

CUADRO 5

En la primera columna del CUADRO 5 se detallan los tipos de comentarios directos realizados por los alumnos comentaristas. Luego, las columnas identificadas como A, B y C, detallan con una cruz (x) cuál de estos comentarios recibió cada grupo y cuántas veces. En color resaltamos el comentario directo más frecuente.

Un primer punto de coincidencia entre los comentarios directos e indirectos es el foco que los alumnos comentaristas han puesto sobre el clímax de las narraciones. Es más, no sólo es este un punto en común sino que en ambos es el que representa el porcentaje más alto: un 66% de los comentarios indirectos y un 50% de los directos. El clímax es la parte obligatoria de la historia, “el punto más alto de la complicación por tanto, es el nivel climático obligatorio en los relatos de accidentes de experiencia personal” (Galvan Reyes, Mendivelso Mogollón, Betancourt Córdoba, 2014) . El hecho inesperado corresponde precisamente a la complicación de la narración, definida por Labov y Waletzky (1967: 354-396) y Labov (1972: 360) como el núcleo o esqueleto de la narración en el que aparecen los distintos eventos narrados, constituyendo, de esta forma, el clímax del relato. Suponemos que por estas razones es uno de los aspectos más comentados en la revisión entre pares por ser parte central de la estructura narrativa. Es posible también que, por este motivo, también sea uno de los aspectos más fácilmente identificable.

comentarios evaluativos	A	B	C
responde a la tarea	xx	x	xx
coherencia	x	x	x
relevancia de los eventos	x	xx	
secuencia cronológica adecuada	x	x	x
relación lógica entre los eventos	x		
reacción como lectores	x		
dificultad de la tarea	x	x	
construcción de la complicación	x	x	x
presencia de elementos básicos de la narrativa		xx	x

cantidad de acción		x	
--------------------	--	---	--

CUADRO 6

En la primera columna del CUADRO 6 se detallan los tipos de comentarios evaluativos realizados por los alumnos comentaristas. Luego, las columnas identificadas como A, B y C, detallan con una cruz (x) cuál de estos comentarios recibió cada grupo y cuántas veces. En color resaltamos el comentario evaluativo más frecuente.

El 43% de los comentarios indirectos hacen foco en la resolución del conflicto señalando que el mismo fue resuelto de manera rápida o abrupta o que directamente no fue resuelto. Este aspecto no está presente en los comentarios directos. No es fácil aventurar por qué sucede esto sin tener la oportunidad de conversar con los alumnos escritores y los comentaristas. Los primeros quizás apremiados por el límite en el número de palabras sienten la necesidad de darle un fin a la historia que están narrando mientras que los comentaristas, quienes se involucran como lectores, encuentran que dicha resolución no los satisface, no les brinda los detalles que ellos esperaban. Esta es una posible línea de indagación que podríamos desarrollar en profundidad.

En relación a los comentarios evaluativos podemos observar que un 20% subraya que la tarea fue realizada/se llevó a cabo apropiadamente. Este comentario resulta interesante en tanto que los alumnos comentaristas cumplen con su oficio de estudiantes ya que no pierden de vista que estos textos ocupan un lugar en la secuencia didáctica en tanto herramientas de evaluación.

Si sumamos los comentarios ligados a la estructura propiamente dicha de la narración (12%), a la relevancia de los eventos presentados (12%) y a la secuencia cronológica de los mismos (12%), observamos que un 36% de los comentarios prestó atención a estas cuestiones. Otro 12%, mientras tanto, subrayó hasta qué punto las primeras versiones de los textos construyen la complicación de manera efectiva. En este sentido es interesante mencionar los cinco tipos de conocimiento que los alumnos-autores-escritores de una segunda lengua ponen en juego para crear textos efectivos. Hyland (2003) resalta:

- conocimiento del contenido - es decir de las ideas y conceptos de la temática en cuestión;
- conocimiento del sistema - de la sintaxis, el léxico, convenciones formales;
- conocimiento del proceso - cómo preparar y llevar a cabo la tarea;

conocimiento del género - de sus propósitos comunicativos y su valor en contextos particulares;

conocimiento del contexto - de las expectativas del lector, las preferencias culturales, y textos relacionados.

Sin este bagaje de conocimientos sería muy difícil para los comentaristas poder acceder a las narraciones y sus múltiples dimensiones en tanto objetos a ser analizados y así cumplir con la tarea que se les ha encomendado: ayudar a sus pares no sólo a mejorar sus textos sino a mejorar todos como escritores.

Las transformaciones

Como mencionamos en las categorías de análisis, tomamos la clasificación que lleva a cabo Peláez ya que nos permite profundizar en el estudio del corpus para poder detallar el tipo de modificaciones que se llevaron a cabo entre la versión inicial y la versión final de las producciones. Para esto hemos individualizado los enunciados, definidos por Pontecorvo y Ferreiro (1996: 27) como “una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado”, y hemos volcado los resultados en el cuadro 7.

alumnos - escritores	N° de enunciados	Conservación	Transformación completa		Transformación interna		
		Se conserva el enunciado original sin modificación alguna	Nuevo enunciado (nuevo léxico y puntuación)	Supresión de 1 enunciado	Añade nuevo léxico y/puntuación a un enunciado o ya existente)	Elimina parte del texto y/o puntuación	Suprime (parte del texto y puntuación) y agrega (otras distintas en el mismo lugar)
A	74	32 (43.24%)	26 (35.13%)	5 (6.75%)	2 (2.70%)		9 (12.16%)
			41.98%		14.86%		
TOTAL	74	43.24%	56.74%				

B	90	12 (13.33%)	36 (40%)	25 (27.77%)	2 (2.22%)	1 (1.11%)	13 (14.44%)
			67.77%		17.77%		
TOTAL	90	13.33%	85.54%				
C	77	40 (51.94%)	9 (11.68%)	6 (7.79%)	1 (1.29%)		21 (27.27%)
			19.47%		28.56%		
TOTAL	77	51.94%	48.03%				

CUADRO 7

El CUADRO 7 reúne información cuantitativa sobre los enunciados y sus transformaciones siguiendo las categorías de Peláez. La primera columna divide a los alumnos-escritores en tres grupos (A, B y C) de acuerdo a en qué medida cumplen, superan o están por debajo de las características básicas de cualquier narrativa. Sobre cada uno de estos textos se individualizaron los enunciados totales que recibieron algún comentario por parte de los alumnos-comentaristas. Recordemos que la autora delimita a los enunciados como “una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado”. Este número de enunciados totales se encuentra en la segunda columna. Se contabiliza el número total para poder de esta manera analizar cuantitativamente el tipo de transformaciones que se llevaron a cabo. Las siguientes columnas dividen al total de enunciados de acuerdo al tipo de transformación realizada por los alumnos-escritores al realizar sus revisiones.

De esta manera, la tercera columna muestra el número de enunciados que fueron conservados, es decir que no recibieron ninguna modificación. Las columnas cuatro y cinco, mientras tanto, reúnen los números parciales de los enunciados que recibieron transformaciones completas, ya sea por supresión de un enunciado o por la adición de un enunciado nuevo. Finalmente, las columnas seis, siete y ocho dan cuenta de los enunciados que recibieron lo que Peláez llama transformación interna, es decir, aquellas instancias donde, en sus revisiones, los alumnos-escritores añaden nuevo léxico o puntuación a un enunciado ya existente, eliminan parte de un enunciado, o suprimen una parte y agregan una nueva. Cada número parcial está acompañado del porcentaje que este número representa sobre el total.

El CUADRO 7 ofrece, como hemos mencionado, números y porcentajes detallados de cada tipo de transformación de cada grupo (A, B, C). Con el objetivo de trabajar con números más globales, se elaboran los porcentajes de cada tipo de transformación hasta llegar al número global de enunciados que fueron conservados versus aquellos que fueron transformados. Así a medida que avanzamos en la lectura del cuadro filas hacia abajo vamos observando números más globales.

Observamos que el GRUPO B, aquel donde las producciones superan las características esperadas para una narración, es el que menos enunciados conserva: sólo un 13.33%. Este grupo transforma de manera completa, es decir añadiendo un nuevo enunciado o suprimiendo un enunciado completo, casi un 68% de los mismos. Podríamos especular que este grupo tiene más presente al potencial lector y está mucho más alerta a cómo la falta de información y/o de detalles, así como también la información irrelevante o innecesaria, pueden perjudicar la calidad de su producción.

A continuación se detallan algunos ejemplos de las transformaciones llevadas a cabo por alumnos del GRUPO B.

En el *ejemplo 1* se observa la eliminación de un enunciado en el texto revisado siguiendo la sugerencia de 1 comentario.

textualización	comentario	revisión
<p>Fabricio have been my friends since we were just two curious little boys. We used to spend all day playing at the basement of my father's bakery but when we turned seventeen that playground become into place for our secret meetings. (párrafo 1)</p>	<p><i>I think you can avoid this part. Too much introduction</i></p> <p><i>FABRIZIO: he is not mentioned in the rest of the story</i></p>	<p>(este párrafo es eliminado).</p>

Ejemplo 1

En el próximo ejemplo (ejemplo 2) se puede observar una transformación interna, donde se suprime parte de un enunciado, y una transformación completa, donde se agrega un enunciado nuevo.

En la textualización hemos subrayado aquellos enunciados que fueron eliminados. Observamos cómo mientras en dicha textualización la narración se concentra en las acciones

de los personajes de manera cronológica y con muy pocos detalles, el texto producido en la revisión rompe el orden cronológico, describe sensaciones y sentimientos de los personajes, y se acerca a la resolución de una manera menos abrupta. Al mismo tiempo podemos observar que a partir de la revisión se complejiza el léxico y la sintaxis usando subordinadas y cláusulas reducidas así como también verbos durativos, propios de la narración y simultaneidad de eventos. Es pertinente referirnos a la mención que hace Peláez en su tesis a un estudio de Castedo y Waingort (2003) en relación a este último punto, el de la simultaneidad. Peláez resalta el tramo en que

“ (...) las autoras destacan el esfuerzo de los niños por comunicar hechos que suceden con simultaneidad o anterioridad al orden en que los van relatando aunque no logren encontrar una solución satisfactoria. Los episodios que aparecen escritos en el relato con simultaneidad o anterioridad al suceder del decir se introducen en las revisiones.”

Peláez, p. 28

En nuestro corpus observamos como en las revisiones, luego de haber recibidos los comentarios de sus pares, los alumnos escritores van hallando las formas de expresar estas acciones con mayor efectividad al mismo tiempo que encuentran recursos para referirse a lo que sienten, saben o piensan los personajes de una manera más vívida.

textualización	revisión
<p>(...) <u>Everything got out of control when one day my friends and I were in the café, where we used to go after classes, and soldiers entered and started to break everything. we tried to escape but the soldiers surrounded us. one of my friends and I could escape and we ran away to a safe place. then, we realized the danger we were in because we were persecuted by soldiers. without thinking twice we decided to cross the border to Argentina.</u> (...)</p>	<p>(...) One Day we were at the café when we heard some noises coming from the kitchen, we thought that my friend's dad had dropped something on the floor, but then we heard it, a gunshot. The soldiers had broke in from the back door. In that moment i knew that my life was gonna end that day, they had discovered us, and killed our friend's dad. I couldn't move so one of my friends dragged me out of the cafe and while we were</p>

	<p>crossing the door, hoping that our friends were behind us, we saw how they were killed in one second right before our eyes. I knew I would never forget this but specially how that soldier looked at me before we escaped.</p> <p>We decided that they best for us was to go to other country so we crossed the border to Argentina (...)</p>
--	---

Ejemplo 2

Continuaremos con el análisis del CUADRO 7, estableciendo comparaciones entre los GRUPOS A y C, aquellos que cumplen con las características de la narración y aquellos que están por debajo de las mismas respectivamente, e ilustrando con algunos ejemplos. Observamos porcentajes más parejos de conservación y transformación. Los alumnos del GRUPO A transforman en total un 56.74%, es decir que transforman un 13% más de lo que conservan. Los alumnos del GRUPO C transforman un 48.03%, lo que representa una diferencia de 4 puntos entre lo conservado y lo transformado. Sin embargo, si detallamos el tipo de transformación que realizan, los alumnos del GRUPO A realizan casi un 42% de transformaciones completas, en su mayoría agregando enunciados nuevos. El porcentaje más alto de transformaciones llevadas a cabo por el GRUPO C está relacionado a cambios internos, mayormente suprimiendo parte del texto y puntuación y agregando partes nuevas/distintas en el mismo lugar. Podríamos hipotetizar que el hecho de que los alumnos del GRUPO A cumplan con las características de una narración standard/típica hace que estén más atentos al lector potencial, más permeables a los comentarios, más críticos consigo mismos, por lo tanto, al momento de realizar sus revisiones, son más conscientes de las estrategias que les permitan mejorar sus producciones. Los alumnos del GRUPO C, a pesar de haber recibido varios comentarios pertinentes, claros y puntuales, llevan a cabo cambios a nivel segmental, cambiando alguna palabra o frase por otra, sin realizar transformaciones más profundas.

Veamos dos ejemplos de lo antes mencionado (ejemplo 3 y 4) en el cual se observan transformaciones completas en las que se añade un nuevo enunciado (en negritas) en la revisión siguiendo la sugerencia de un comentario recibido. Ambos ejemplos son de producciones diferentes del GRUPO A

	textualización	comentario	revisión
1A	At first I didn't want to recognize that possibility that Marcos was a traitor but as soon as I began to considerate it all the things that were wandering in my head took shape	<i>there is no moment when then I writer tells us how he feels</i>	At first I didn't want to get to the conclusion that Marcos was a traitor but as soon as I began to considerate it seriously all became clearer. I felt so betrayed and disappointed that I almost forget that I was about to die
2A	By the time I managed to move closer to him it was too late. I saw how an officer shot repeatedly at him. I still have nightmares remembering how his dead body hit the ground. For a moment I froze, some guy took my arm and helped me escape through a hidden door.	<i>“The one “mistake” we found was that the conflict was solved rather too quickly: he was at the Cafe, the police arrived and started shooting, he scaped and then the next night he went into exile. And then he just came back. There are a few details you can add to refill the gas in order to perfect an improve the climax like: what did they exactly discuss at the Cafe? what was going on in his head when he decided to leave?”</i>	By the time I managed to move closer to him it was too late. I saw how an officer shot repeatedly at him. I still have nightmares remembering how his dead body hit the ground. For a moment I froze, some guy took my arm and helped me escape through a hidden door. We ran as fast as we could, I swear I can still hear the screams from the café nowadays. We were all in shock, I was shaking thinking how my best friend just died because of that horrendous government.

Ejemplo 3 y 4

Veamos, a continuación un caso (Ejemplo 5) en el cual se aprecian las transformaciones internas llevadas a cabo por alumnos del GRUPO A. Observamos cómo se añade nuevo léxico (en negritas) a un enunciado ya existente . Suprime parte del texto y agrega léxico distinto en el mismo lugar (subrayado).

textualización	revisión
the leader of the army <u>got closer</u> to him	(...) the leader of the army rapidly <u>approached</u> him.

Ejemplo 5

También podemos observar otro ejemplo (Ejemplo 6) en el cual se hallan transformaciones internas llevadas a cabo por alumnos del GRUPO C.

textualización	revisión
<p>“Days went by, as long as my hopes of having José back. <u>One day</u> the armed forces were dislodged and the streets of Santiago seemed to be in peace once again. <u>The following morning</u>, I heard a knock on my door. When I opened it, it took me a while to <u>recognize who had found me. A tired and older José was in front of me, whining about how happy he was to see me again. (...)</u>”</p>	<p>“ Anyway, <u>some time after</u> the armed forces were gone, i heard knocks on my door. When I opened it, it took me a while to realise I was in front of an older José who was very happy to see me again.(...)”</p>

Ejemplo 6

Observamos cómo se elimina parte del texto (las partes eliminadas fueron subrayadas). Podemos observar transformaciones internas que tienden a una reescritura que acorta el texto, que quita dramatismo sin restarle interés simplificando las referencias temporales (iluminadas en gris). Asimismo se combinan algunas oraciones que conservan su complejidad sintáctica pero presentan la información de manera más directa, con mayor economía de palabras, sin perder fuerza literaria en la construcción de la narrativa

Finalmente, en el Ejemplo 7 se puede observar la supresión de parte del texto y agregado otras palabras/frases distintas en el mismo lugar correspondiente a la producción del GRUPO C.

textualización	revisión
<p>a man whom I had become friends from the <u>encounters</u>(...),</p>	<p>the man on the Newsstand whom i had become friend of one of <u>those colds nights</u> (...)</p>

Ejemplo 7

Los resultados obtenidos por Peláez en su corpus dieron cuenta de una igualdad entre la conservación de enunciados y su transformación, un 50% cada una. En nuestro análisis observamos que sólo los grupos A y C se acercaron en estos porcentajes aunque no en partes

iguales: el GRUPO A decidió conservar un 43% de sus producciones originales y transformar casi un 57%; mientras que el GRUPO C invirtió la proporción conservando casi un 52% y transformando un 48%. El grupo B ha conservado apenas un 13% de su producción original, llevando a cabo transformaciones completas incorporando/insertando enunciados totalmente nuevos.

Si analizamos el tipo de transformaciones entre aquellas que son completas (donde se añade o se suprime un enunciado) y las internas (donde se añade, se elimina, o se suprime y reemplaza dentro de un enunciado ya existente) observamos que los grupos A y B han llevado a cabo más transformaciones completas (un 42 y 67 % respectivamente) que internas (15 y 17 %). Aquí encontramos una diferencia con el estudio de Peláez quien encontró más cambios intraenunciados. Podríamos hipotetizar, como mencionamos anteriormente, que los alumnos escritores del GRUPO A han podido interpretar el sentido de los comentarios de manera más profunda, advirtiendo los puntos de sus narraciones que aún no satisfacían las expectativas de los lectores y de esta manera ampliarlos y expandirlos. Los alumnos escritores del GRUPO C aún encuentran dificultad para advertir o internalizar los comentarios recibidos y se limitan a reemplazar algunas palabras y frases por otras.

Dentro de las transformaciones completas, en el análisis de Peláez los alumnos han, principalmente, agregado nuevos enunciados (un 35.9%). Aquí hay un punto de coincidencia con nuestro análisis ya que dentro de estas transformaciones, los alumnos de los GRUPOS A y B de nuestro corpus han también llevado a cabo este tipo de transformaciones en un porcentaje significativamente alto en relación a las transformaciones internas.

Dentro de las transformaciones internas, un 88% es el de aquellas modificaciones donde, dentro de un enunciado ya existente, los alumnos optaron por suprimir parte del texto o puntuación y agregar un elemento nuevo o distinto en el mismo lugar. Más constante aunque en muy baja medida ha sido la de añadir nuevo léxico y/o puntuación a un enunciado ya existente.

Finalmente, mientras que los resultados arrojados por el estudio de Peláez indican que las transformaciones internas duplican a las transformaciones completas, en nuestro corpus no podemos llegar a dicha afirmación sino todo lo contrario: en los grupos A y B las transformaciones completas, particularmente la incorporación de nuevos enunciados, son muchísimo más altas que las internas. Mientras que en la investigación de Peláez “los niños se meten dentro del texto a la hora de revisar” los jóvenes ingresantes prefieren la inserción de enunciados totalmente nuevos. En el caso de nuestro corpus, los GRUPOS A y B fueron los que más enunciados nuevos añadieron, la mayoría de ellos producto de comentarios puntuales

acerca del desarrollo del conflicto y su resolución. Se podría hipotetizar que estos alumnos, luego de leer los comentarios de sus pares y de haber sido ellos mismos lectores y comentaristas de las producciones de sus compañeros, están más atentos a la hora de intentar atrapar a sus lectores y en darle vida a sus personajes.

CONCLUSIONES

A través de este trabajo buscamos, en primer lugar, hacer explícito el impacto que tienen los comentarios hechos por pares en la reescrituras de anécdotas y, en segundo lugar, valorar didácticamente la revisión de pares como estrategia necesaria en la apropiación de prácticas de escritura aún en una lengua extranjera.

Clasificamos los comentarios siguiendo las categorías de Kayano Genoino y nos preguntamos de qué manera influyen en la reescritura. Nos sorprendimos al descubrir una nueva categoría que emergió naturalmente en nuestro corpus a la que llamamos comentarios evaluativos. Dichos comentarios apuntan a valorar positivamente lo alcanzado por los pares, a ver aquello que responde efectivamente a lo esperado de la consigna de escritura. De esta categoría nueva surge un primer interrogante: ¿de dónde surgen y cuál es su función? ¿Hasta qué punto están ligados a las condiciones didácticas?

Dos de estos comentarios evaluativos hacen referencia explícita a la tarea. Uno de ellos refiere a la dificultad de insertar el pasaje de manera coherente y cohesiva, mientras que el otro alude al límite en el número de palabras. ¿Qué nos están diciendo estos comentarios sobre la tarea en sí misma? ¿qué dejan de manifiesto los alumnos en esos comentarios? ¿Deberíamos llevar a cabo alguna modificación al respecto? Si bien el número de palabras no es una condición excluyente -al momento de hacer nuestras devoluciones los docentes solemos tener un margen amplio, especialmente cuando escriben más palabras de las que la tarea indica- no deja de ser una condición que tensiona la situación de escritura. Podríamos preguntarnos qué sucedería con la producción de textos narrativos si la consigna fuera libre de cantidad de palabras: los alumnos, ¿escribirían textos mucho más extensos? ¿sumarían detalles, quizás innecesarios, a la trama? El no restringir el número de palabras, ¿complejizaría la tarea o le quitaría dificultad? ¿Es realmente el número limitado de palabras un obstáculo? Surgen aquí nuevas preguntas de investigación.

Comparando los resultados de nuestro trabajo con los de Kayano Genoino observamos que en su corpus los comentarios directos son mucho más frecuentes que los indirectos. Creemos que podríamos continuar indagando sobre la variable de la edad de los estudiantes partícipes de

cada situación didáctica y si la misma es determinante en el tipo de comentarios que se realizan: ¿acaso el estudiante ingresante a la universidad tiene más recelo al momento de formular un comentario directo? ¿o quizás este alumno no se siente lo suficientemente seguro o preparado para expresarse de manera sincera? Otra posible hipótesis podría ser que los niños pequeños insertan más comentarios directos porque leen el texto con mirada de lo que ellos harían y por tanto dan indicaciones precisas, mientras que los jóvenes regulan ese rol distanciando su posición de la del autor y por eso elaboran más comentarios indirectos.

Otro gran desafío, y con seguridad una puerta abierta para profundizar nuestra indagación, es recabar sistemáticamente las interacciones entre los estudiantes, tanto al momento de realizar los comentarios como en la instancia de reescritura. Grabar y transcribir las discusiones entre los pares ofrecerá sin dudas más herramientas para comprender el complejo proceso de revisión y de reescritura.

Las condiciones didácticas de cada investigación son determinantes. Las “condiciones de producción,” subraya Peláez, “son un marco que abre ciertas posibilidades y cierra otras.” (p.184) ¿Qué pasaría si los alumnos llegaran a la instancia de revisión sin la guía la cual, con sus defectos y virtudes, intenta asistir/apoyar el desarrollo de la tarea propuesta? ¿Qué comentarios hubieran hecho? ¿A qué hubieran atendido? ¿Qué cosas se le harían observables?

A modo de conclusión podemos resaltar que todas las segundas versiones (excepto una del grupo C donde se desestimaron casi todos los comentarios) incorporaron muchos de los comentarios modificando sus narraciones de manera sustancial. No podemos hipotetizar de qué manera los alumnos comentaristas fueron influenciados por sus propios comentarios a la hora de reescribir sus narraciones. Pero probablemente el haber ejercido el rol de comentarista los posicionó de una manera diferente, más atentos, más conscientes del qué y del cómo, frente a sus producciones.

La puesta en práctica de esta secuencia didáctica ha dejado en claro algunas cuestiones que se mencionaron en el desarrollo teórico del presente trabajo. En primer lugar, destacar la importancia de concebir la escritura como un proceso recursivo que requiere que el tiempo de enseñanza contemple el tiempo de la producción en donde la revisión es indispensable en dicho proceso. En segundo lugar, reconocer el enorme valor de la revisión entre pares como una instancia provechosa y formativa tanto para quienes reciben los comentarios de los pares como para quienes cumplen esa función que enfrentan el desafío de leer como escritores pero respetando el lugar del autor. Finalmente, comprender que cuando el vehículo de escritura es la lengua extranjera, los alumnos enfrentan un doble desafío que es el de poner por escrito sus

ideas, sentimientos y comentarios de manera efectiva. En este enorme esfuerzo por contar sus historias y por ofrecer comentarios útiles a sus pares se produce una oportunidad genuina de usar la lengua, con un propósito claro, para un público concreto. El inglés es el vehículo para expresar creencias, experiencias, su creatividad. Nuestro rol como docentes es el de acompañarlos proponiendo tareas que proporcionen momentos de interacción ricos y significativos para que los alumnos encuentren una voz propia en otra lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Baum, Graciela (2018) Introducción a la lengua inglesa (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10951/pp.10951.pdf>
- Breen, Michael (1987) Contemporary Paradigms in Syllabus Design, Part II .Language Teaching
- Castedo, M (2003) “Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares”. En: *Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional 1995-2005*. Cinvestav, México, 2005.
- Ellis, R. (2009) Corrective Feedback and Teacher development, en L2 Journal, Volume 1, p. 3-18. UC Consortium for Language Learning & Teaching, UC Davis. <https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- Ellis , R. (2009) The Differential Effects of the Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 30. OUP.
- Flower, L., and Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32, 365–87.
- Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. College Composition and Communication, 40, 282–311.
- Galván Reyes, Z.; Mendivelso Mogollón, M.; Betancourt Córdoba, Y. (2014) LA ESTRUCTURA NARRATIVA EN EL DISCURSO INFANTIL: UN ENFOQUE PSICOSOCIOLINGÜÍSTICO. Universidad del Atlántico, Colombia.
- Kayano Genoino, M. (2018). Comentar por escrito os textos dos colegas: Reflexao e interação entre crianças de 7 anos na revisao textual em suporte digital. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En

Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1704/te.1704.pdf>

Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing, research and the writer. *American Psychologist* 41(10). 1106-1113.

Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. CAMBRIDGE LANGUAGE EDUCATION Series
Editor: Jack C. Richards

Labov, William y Waletzky, Joshua. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (ed.), en *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. Pp. 12-44.

Labov, William. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Philadelphia

Labov, W. (2001) "Uncovering the event structure of narrative" University of Pennsylvania.
<https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf>

Morra, A.; Romano, M.; Martinez, J. y Canavosio, A. (2013) Retroalimentación docente en escritura en lengua extranjera (inglés): un análisis comparativo de revisiones en papel y a través de la computadora. En Rezzano, Susana y Laura E. Hlavacka, eds. (2013) *Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Págs. 129-136. Disponible en <http://www.ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3834>

"Niveles de Inglés" en <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>

Nunan, David (2004) *Task-based language teaching*, CUP: Cambridge

Olson, R. D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

O'Neil, K. y Gravois, R. (2017) Using a focus on revision to improve students' writing skills. en *Journal of Instructional Pedagogies*. Vol. 19. disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158379>

Peláez, M.A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición textual." *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, p. 43-64.

Widdowson, H. (1984) *Explorations in Linguistics*. OUP.