LA INTERACCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO

HELGA MARTÍNEZ-CIPRÉS
Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra

RESUMEN

En el presente estudio se evalúan los resultados de un diseño de intervención en el que se analiza una tarea de autoevaluación y coevaluación como herramienta para mejorar la producción escrita en contextos AICLE. Los datos de este estudio de caso se recogieron en una asignatura del área de pedagogía del Grado de Educación Primaria en inglés desarrollado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Los participantes son dos jóvenes de primer curso que han realizado un trabajo en parejas cuyo objetivo era tanto el contenido como la lengua inglesa. Los resultados preliminares indican que la discusión durante la tarea de evaluación repercute en la producción escrita de los estudiantes.

Palabras clave: autoevaluación, parrilla de evaluación, inglés como lengua extranjera, producción escrita, AICLE, educación superior, educación plurilingüe.

ABSTRACT

This study assesses the results of an intervention research in which a self- and peer-assessment task is analyzed in order to gain understanding on how the assessment task can affect written production in CLIL contexts. The data were gathered during a pedagogy lesson in the English-Medium Primary Teacher Education Degree launched by the Universitat Autònoma de Barcelona. The participants were a pair of students in their first year engaged in peer work where the object of study was both content and English. Preliminary findings show that the discussion during the assessment task has effects on the students' written performance.

Keywords: self-assessment, assessment rubric, English as a foreign language, written production, CLIL, higher education, plurilingual education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio exploratorio forma parte de un proyecto de investigación (Guideway-2014-ARMIF-00009) que analiza el proceso de implementación del Grado de Educación Primaria en inglés (GEPa), una titulación experimental de la Universidad Autónoma de Barcelona en la cual el 75% de las asignaturas se imparten en inglés. Dicho proyecto plantea un dispositivo pedagógico en el que se desarrollan un conjunto de tareas para alcanzar los objetivos disciplinarios de las asignaturas al mismo tiempo que se desarrolla la competencia discursiva en inglés.

2. MARCO TEÓRICO

Siguiendo un enfoque socio constructivista de la enseñanza, este estudio retoma los aportes de la tradición vigotskyana, en especial los que hacen referencia al papel que desempeñan el contexto y la interacción social en el proceso de aprendizaje, así como sus aportaciones a la comprensión de la autorregulación (Vygotsky, 1979). Así, el aprendizaje se describe como un fenómeno vinculado a los eventos sociales que se desarrolla cuando el aprendiz interactúa con otras personas, objetos o situaciones (Kublin et al., 1989; Thorne, 2005). El concepto de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) se puede entender como el proceso de apoyo que el docente ofrece a los alumnos cuando considera que un aprendizaje supera sus capacidades, o como una estrategia didáctica en la cual el apoyo puede provenir del profesor, de los materiales o de los compañeros para acercar al alumno a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979).

Distintos enfoques educativos enfatizan la importancia de que el alumno aprenda a autorregularse, es decir, aprenda a ser autónomo y adquiera responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje (Martin y McLellean, 2008). La mayoría de definiciones de autorregulación destacan la importancia de la autonomía, el autocontrol y la autodirección del estudiante, y elevan su papel a promotor activo del propio aprendizaje (Di Vesta, 1989). Para ello, es necesaria la utilización de estrategias que le permitan apropiarse del proceso de aprendizaje, entre las cuales destacan el uso de andamiajes, la

colaboración entre iguales (López Vargas et al., 2012) y la autoevaluación.

El modelo Guideway pone en práctica una propuesta pedagógica en un contexto de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) basada en los siguientes principios: la autoevaluación, las tareas de escritura y el trabajo en equipos. La autoevaluación se considera como una estrategia integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Black y William, 1998) para facilitar el aprendizaje y la adquisición de contenido, y para promover la autonomía de los alumnos, ya que a través de esta ellos pueden aprender a tomar conciencia de sus puntos fuertes y deficiencias, regular sus dificultades y descubrir cómo superarlas (Sanmartí, 2010).

Al mismo tiempo, el proyecto parte de la premisa de que la autonomía del aprendizaje se fomenta a través de las tareas de escritura guiadas (Escobar-Urmeneta et al., 2014). En ellas se proporcionan unas indicaciones y un soporte específicos con el objetivo de que los estudiantes sean conscientes de las características específicas de la escritura académica de una área de conocimiento. La necesidad de este andamiaje se ve incrementada por el hecho de que los estudiantes se encuentran con las dificultades añadidas que supone que la lengua vehicular sea una lengua extranjera. Al realizar este tipo de tareas en parejas o pequeños grupos, los estudiantes comentan el texto que han producido, debatiendo sobre el contenido y la lengua en un entorno de aprendizaje no intimidatorio. Según O'Donnell (2012) este tipo de aprendizaje colaborativo promueve una mayor calidad de discurso, la producción de explicaciones y soluciones alternativas a los problemas que aparecen y el desarrollo de la habilidad de negociar y resolver problemas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se deriva la suposición de que la conversación entre pares en tareas de coevaluación son potencialmente generadoras de aprendizaje. A partir de esta premisa, se desarrolló una propuesta didáctica en una asignatura del área de pedagogía, impartida durante el primer semestre del primer curso del GEPa. El diseño de la tarea objeto de estudio se basó en una actividad de autoevaluación y coevaluación como herramienta para mejorar la producción escrita en un contexto AICLE. Los pasos realizados fueron los siguientes:

(1) Lectura de las perspectivas teóricas del filósofo Stephen Pepper (1942).
(2) Visualización de un documental del sistema educativo de los Estados Unidos.
(3) Redacción individual de un texto analítico relacionando las perspectivas teóricas Pepper con el sistema educativo de los Estados Unidos (T1).
(4) Autoevaluación y coevaluación en parejas de los textos mediante una pauta de evaluación que integraba aspectos tanto lingüísticos como conceptuales (Martínez-Ciprés, Escobar-Urmeneta y Álvarez, 2014).
(5) Redacción individual de un nuevo texto con la misma consigna (T2).

El objetivo de este estudio es evaluar los resultados de la intervención didáctica mencionada anteriormente; es decir, se espera confirmar si la interacción entre los estudiantes y la herramienta de evaluación tienen algún efecto en la producción escrita. Concretamente, se examina la coherencia de los textos a partir de la selección y progresión temática, que para Danes (1974) es la concatenación de Temas y Remas en la organización jerárquica del texto.

3. METODOLOGÍA

Este estudio forma parte de un estudio más amplio sobre el GEPa y adopta una metodología cualitativa, interpretativa y exploratoria. Los datos se recogieron en una aula natural de primer curso durante una asignatura de pedagogía. Los datos que se presentan en este estudio provienen de un corpus que consiste en 160 textos escritos de 80 estudiantes (dos textos por estudiante) y 3 horas de grabación en vídeo de dos parejas de estudiantes escogidas al azar durante el proceso de coevaluación. Puesto que con este estudio exploratorio se pretendía analizar la efectividad de la tarea, se seleccionó una de las parejas al azar y se analizaron los dos textos de cada estudiante y una grabación de 35 minutos. En cuanto al tratamiento de los datos, se procesaron los textos escritos y se transcribieron las grabaciones siguiendo el modelo de transcripción adoptado por el grupo de

investigación LED (Evnitskaya, 2011), basado en el desarrollado por Jefferson (2004).

Durante el análisis se examinó la macroestructura de los textos, la conectividad, la conceptualización de los conceptos clave, y la selección y progresión temática (PT), en la cual se centra este estudio. Después de identificar los Temas, se estableció la PT teniendo en cuenta el modelo de tematicidad propuesto por McCabe (1999), y se comparó el T1 y T2 de cada estudiante (estudiante A y estudiante B).

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados preliminares muestran que algunos de los problemas que se identificaron en los T1 fueron resueltos en los T2. A continuación se ilustran dichos cambios.

En primer lugar, en la Figura 1 se puede observar que el T1 de la estudiante A contiene tres veces la construcción *there* en posición temática, lo que supone un sobreuso de esta construcción teniendo en cuenta que el texto completo consta de 13 cláusulas.

T1	T2
The school system in America$_1$ is divided in a *formistic* way; **there$_2$** are the private schools, charter schools, which are the schools administrated independently from the government but which depend on the government, and then **there$_3$** are the public schools, the "worst" ones in America, the last choice for the citizens, if they can choose. […] On the other hand, **there$_7$** are the private and the charter schools, which are better considered than the public ones. […]	The school system in United States$_1$ is divided in a formistic way; **there$_2$** are different kinds of schools: private, public and charter schools. A charter school$_3$ is a school administrated independently from the government and can take their own decisions. […]

Figura 1. Comparación de fragmentos de los textos 1 y 2 de estudiante A

Dado que *there* indica la existencia de algo, en el primer caso (2) se entiende que se utiliza para introducir la división del sistema escolar americano. Sin embargo, el segundo y tercer *there* dificultan la comprensión del texto. El primero (3) porque la información situada en el Rema (*the public schools…*) debería aparecer en el Rema anterior, ya que es la continuación de una enumeración. La función existencial del segundo *there* (7) no es apropiada porque la información del Rema (*the private and the charter schools*) ya ha sido

presentada previamente. En el T2, estos dos últimos casos de *there* en posición temática se eliminan y esta construcción aparece una vez en un total de 16 cláusulas.

En segundo lugar, en la Figura 2 se detecta la abundancia de Temas nuevos sin PT en el T1.

T1	T2
On one hand, even do that the government doubler what a student costs in public education, the results$_4$ are still really low in the level tests, especially in reading comprehension and mathematics. **Also, depending on where the school is located,$_5$** if it is in a poorer region or not, the family implication is lower **and then, the results$_6$** are also lower.	**On one hand, in recent years, the government, like appears in the documentary,$_4$** had doubled the investment in every student in public and charter primary schools, **but the tests run in primary students$_5$** showed that the results are still really low, especially in reading comprehension and mathematics.

Figura 2. Comparación de fragmentos de los textos 1 y 2 de estudiante A

Tanto los resultados académicos como la localización de las escuelas (Temas 4 y 5, respectivamente) aparecen en posición temática sin haber sido introducidos anteriormente. Esta organización de la información implica que el lector debe inferir la conexión entre ambas cláusulas, a pesar de que en el tercer Tema (6) retoma la cuestión de los resultados y establece una conexión causa-efecto entre la localización de las escuelas y los resultados.

En el T2, en cambio, la estudiante reformula el párrafo y los dos Temas (4 y 5) provienen de Remas anteriores: el gobierno es mencionado en el párrafo anterior y, los estudiantes de educación primaria, en la oración previa. De esta forma, la información se despliega progresivamente.

El problema detectado en el T1 en la Figura 3 es la dificultad de establecer el referente del pronombre *it* en posición temática (11).

T1	T2
In my opinion, this kind of division$_{10}$ is just dividing even more the American society and **it$_{11}$** becomes nearly impossible, if you look at the rankings of graduate students in public, private and charter schools, to move up or down the social class.	In my opinion, this kind of plan$_{12}$ is just dividing even more the American society and **to move up or down the social class$_{13}$** becomes nearly impossible; it$_{14}$ is a really formistic society.

Figura 3. Comparación de fragmentos de los textos 1 y 2 de estudiante A

En el T2 se observa que este conflicto se resuelve cuando la movilidad entre clases sociales se establece como el Tema de la oración, puesto que en el Rema anterior se trata la división de clases sociales. Seguidamente la estudiante tematiza otro *it* (14) que se refiere a la idea de la división de clases y su estancamiento.

Finalmente, la Figura 4 ilustra cómo una selección inapropiada de Temas contribuye a que la progresión del texto sea difícil de seguir.

T1	T2
Both kinds of school [regular public schools and charter schools]$_2$ provide a free education but the differences$_3$ start here: quality of education, dependency and opened-close application system. **First of all, the education results they present$_4$** are very different. Some regular *public schools*$_5$ are considered failure factories. […] ***Charter schools*$_{14}$** are opened to everybody. […]	[…] we will compare both public educational systems in United States in terms of quality of education, dependency and opened-close application system […]. **First of all, the education results presented in the documentary$_5$** are very different comparing both educational systems. […] **The second point$_{11}$** is about the open-close application system. […]

Figura 4. Comparación de fragmentos de los textos 1 y 2 de estudiante B

Tanto en el T1 como en el T2 se puede ver que en la introducción la estudiante establece tres cuestiones a tratar (la calidad de la educación, la dependencia y el acceso a matricularse). Consecuentemente, en ambos textos el segundo párrafo introduce los resultados académicos para ilustrar la calidad de la educación y, el tercero, el acceso a matricularse. Para distribuir la información, en el T1 la estudiante utiliza el adverbio *first of all* (primeramente), pero después no hay ningún otro marcador discursivo en el tercer párrafo, aunque el lector pueda inferir que en él aborda otra cuestión. La coherencia del texto, en cambio, queda reforzada en el T2 al patentizar la progresión de ideas con otro marcador discursivo, *the second point* (el segundo punto a tratar).

Una vez detectadas estas modificaciones en los segundos textos, se examinó la discusión de las estudiantes durante la tarea de evaluación para determinar si el criterio relacionado con la progresión de ideas había sido tratado durante dicha discusión. En ella, las estudiantes se detienen a debatir la organización de las ideas, puesto que una de ellas expresa que la lectura del T1 de su compañera resulta complicada y lo atribuye a una mala organización de las ideas.

4. CONCLUSIONES

Si bien hay que tener en cuenta la limitación del corpus, los problemas detectados en este análisis preliminar referentes a la selección y progresión temática coinciden con los de otros estudios de la coherencia y cohesión textual en L2 (Alonso-Belmonte y McCabe-Hidalgo, 1998), y ponen de relieve la necesidad de trabajar la organización textual en la educación terciaria. Este estudio exploratorio apunta a que el hecho de incluir en la tarea de evaluación un criterio específico sobre la organización textual promueve que los estudiantes traten este tema y, consiguientemente, lo modifiquen en sus segundas redacciones. Asimismo, se ha podido apreciar que los cambios realizados por ambas estudiantes en la tematización contribuyen a una mayor cohesión textual.

AGRADECIMIENTOS

Grupo de investigación LED; Ref.2014-SGR-1190.
Ayuda pre-doctoral FI-DGR2014.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Belmonte, I. y McCabe-Hidalgo, A. 1998. “Theme - Rheme patterns in L2 writing”. *Didáctica,* 10,13-31.

Black, P. y William, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7–71.

Danes, F. 1974. Functional sentence perspective and the organization of the text. En F. Danes (Ed.) *Papers on functional sentence perspective :*106-28. The Hague: Mouton.

Di Vesta, F.J. 1989. “Applications of cognitive psychology to education”. En M.C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology:* 37-73. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Escobar-Urmeneta, C. et al. 2014. *Proyecto de investigación GUIDEWAY*. Ref.2014-ARMIF-00009, financiado por la Generalitat de Catalunya.

Jefferson, G. 2004. Glossary of transcript symbols with an Introduction. En G. H. Lerner (Ed.) *Conversation Analysis: Studies from the first generation:* 13-23. Philadelphia: John Benjamins.

Kublin, K.S., Wetherby, A.M. Crais, E.R., y Prizant, B.M. 1989. Prelinguistic dynamic assessment: A transactional perspective. En A.M. Wetherby, S.F. Warren y J. Reichle (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication:*285-312. Baltimore: Paul H. Brookes.

López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C. y Camargo-Uribe, A. 2012. "Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2):13-26.

Martin, J. y McLellan, A. 2008. "The Educational Phycology of Self-regulation: A Conceptual and Critical Analysis". *Studies in Philosophy and Education*, 27(6): 433-448.

Martínez-Ciprés, H., Escobar-Urmeneta, C., y Álvarez, I. 2014. *Assessment Rubric for an Analytical Text*. Material didáctico no publicado.

McCabe, A. M. 1999. *Theme and thematic patterns in Spanish and English history texts*. Recuperado de: http: // www. wagsoft.com/systemics/archive/McCabe.phd.

O'Donnell, A.M. 2012. Introduction: Learning with Technology. En O'Donnell A.M., Hmelo-Silver C.E., y Erkens G. (Eds), 2012. *Collaborative learning, reasoning, and technology:* 1-14. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Pepper, S.C. 1942. *World Hypotheses: A study of evidence*. University of California Press: Berkeley, Los Angeles and London.

Sanmartí, N. 2010. *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Thorne, S.L. 2005. "Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory". *Modern Language Journal*, 89: 393-409.

Vygotsky, L. 1979. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Wood, D. Bruner, J. y Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100.