

LA NEGOCIACIÓN DE PROCESOS DE ESCRITURA A TRAVÉS DE LA VIDEOCOMUNICACIÓN

Kristi Jauregui
Universidad de Utrecht

1. INTRODUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA

1.1. *Corrientes socioconstructivistas*

Según las teorías socioconstructivistas (Vygotsky, 1978; 1987), el proceso de aprendizaje tiene lugar en un marco social en el que el individuo crea significados a través de la interacción con otros. Uno de los conceptos fundamentales de las teorías de Vygotsky es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para Vygotsky la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo, que viene determinado por la capacidad de resolver un problema independientemente, y el nivel de desarrollo potencial que puede adquirir el aprendiente, si participa en procesos de resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capacitado. De este concepto se desprende que el aprendizaje en un contexto de educación formal es posible cuando la enseñanza tiene lugar en la ZDP, utilizando para ello tareas de interacción encaminadas a resolver algún tipo de problema, en colaboración con una persona más experta. La actuación que realiza esta figura más experta es lo que se ha denominado “scaffolding” o andamiaje, que consiste en una sucesión de turnos de colaboración en los que el más experto ayuda al aprendiente ofreciéndole herramientas para poder avanzar en la consecución de la tarea, y por consiguiente en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo postulados de aprendizaje socioconstructivistas, estudiosos como Donato (2000) y Van Lier (2000) han enfatizado la importancia de la colaboración dialógica entre compañeros que aprenden una lengua extranjera, en tanto que surgen episodios en los que los alumnos se ayudan mutuamente recurriendo a estructuras de andamiaje. Un aspecto crucial en este proceso es la creación conjunta de la *intersubjetividad*, por la que los participantes centran juntos su atención en la actividad y la consecución de objetivos comunes en un contexto social compartido (Van Lier, 1996: 161).

Los enfoques pedagógicos socioconstructivistas centrados en el alumno que enfatizan el proceso de escritura (Cassany, 1999a, 1999b; Cassany & López, 2005) en lugar del producto final, proponen incluir prácticas de retroalimentación por parte de compañeros de clase (*peer feedback*). El efecto que puede tener la inclusión de estas prácticas en procesos de escritura se ha venido estudiando desde los años 90 con resultados positivos.

Según estos estudios, la retroalimentación proporcionada por compañeros parece generar más casos de negociación del significado, ofrece mayores oportunidades para utilizar la lengua meta como vehículo de comunicación (Lockhart & Ng, 1995), y favorece la colaboración en la lectura y escritura de textos (Tsui & Ng, 2000), además de estimular procesos de revisión textual, especialmente si los alumnos reciben práctica sobre cómo ofrecer retroalimentación (Berg, 1999). De Guerrero y Villamil, por su parte, han demostrado en varios estudios de caso (Villamil & de Guerrero, 1996; de Guerrero & Villamil, 2000) que tanto el autor como el lector del texto utilizan estrategias de andamiaje bidireccionales (del lector al autor y viceversa) y no unidireccionales (del lector al autor) en el proceso colaborativo de revisión.

1.2. Las nuevas tecnologías

En los últimos años, gracias al desarrollo de los medios tecnológicos, se ha empezado a utilizar la retroalimentación en línea como alternativa a la comunicación cara a cara. Diversos estudios han mostrado que la comunicación multimodal (Hauck, 2010) que se genera en entornos tecnológicos (wikis: Elola y Oskoz, 2010; foros de discusión: Ware y O'Dowd, 2008), donde confluyen el lenguaje escrito, oral y electrónico, favorece no sólo la colaboración, una mayor participación y la motivación del estudiante, sino que también contribuye al análisis crítico de elementos lingüísticos y tipográficos presentes en el texto y a la sensibilización de que uno escribe para determinados lectores (sensibilización de audiencia) (Warschauer, 2004).

Estudios recientes han analizado el tipo de comunicación y retroalimentación que generan plataformas que posibilitan la comunicación sincrónica textual, como por ejemplo el *chat*, frente a interacciones cara a cara. Aunque las funciones discursivas y secuencias de negociación son similares en ambas modalidades (Smith, 2004; Sotillo, 2005) se han encontrado diferencias relacionadas, en su mayoría, con el hecho substancial de que la comunicación por *chat* no ofrece información gestual ni paralingüística por lo que los usuarios intentan compensar esta ausencia con emoticones, signos de puntuación, o el uso de mayúsculas o negrita como signo de énfasis. Por otro lado, se ha

observado que debido a la complejidad del intercambio de turnos, el retraso de respuesta que se genera puede favorecer la corrección de errores (Lee, 2008).

Sin embargo, no todo son resultados positivos. Concretamente, Liu y Sadler (2003) han analizado el efecto que la utilización de diferentes modalidades, la tradicional cara a cara frente a la electrónica a través de MOO¹, tiene en el tipo de retroalimentación que ofrecen los aprendientes a sus compañeros. Los resultados apuntan a que la modalidad cara a cara es más eficaz que la electrónica, porque, según los autores, la información visual (tener acceso a los gestos faciales, al lenguaje corporal) es indispensable en la comunicación intercultural que surge en el contexto de revisión entre alumnos (Liu y Sadler, 2003: 220).

Pocos son los estudios realizados sobre negociación y retroalimentación en procesos de escritura utilizando otras plataformas de comunicación sincrónica. Ciekansky y Chanier (2008), en concreto, son una de las excepciones. Dichos autores han analizado cómo los aprendientes hacen uso de diferentes modalidades de comunicación para producir conjuntamente una actividad de escritura y cómo la interacción de aprendizaje multimodal afecta a la percepción y participación en el proceso de aprendizaje. Los participantes en este estudio realizaron las tareas de escritura en un entorno de conferencia audiográfica (*audio-graphic conferencing*) que integra audio, gráficos y *chat* textual, sin la posibilidad de verse. En este sentido los autores hipotetizan al final de su artículo que “In our study where speech is related to various forms of writing the use of video would have distracted the learners” (*op. cit.* 180).

Las conclusiones de estos dos estudios señalan la necesidad de investigar la negociación que se genera entre el aprendiz y autor del texto, por un lado, y el experto o tutor, por otro, en el proceso de revisión de un texto escrito, utilizando un entorno, que a diferencia del MOO (*chat*) o de la conferencia audiográfica, ofrece información no verbal, tanto visual o quinésica, como paralingüística.

1.3. Tratamiento de errores

Mucho se ha escrito e investigado sobre el papel y el efecto que tiene la corrección de errores en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Tanto estudios etnográficos como experimentales ofrecen una visión ambigua e indefinida sobre el papel que desempeña la corrección no sólo en procesos generales de adquisición de la lengua, sino también en concreto en procesos de comunicación escrita. Tampoco se ha alcanzado consenso sobre el tipo de

¹ MOO *Multiuser domain object oriented*, es un entorno de *chat* muy utilizado en el ámbito educativo.

retroalimentación que puede ser más beneficioso en este proceso: si se ha de ofrecer retroalimentación implícita o más explícita (Ferris & Roberts, 2001), lo cual podría depender de aspectos individuales del alumno, como son su edad, grado de monitorización, nivel de lengua, tipo de tarea, aptitud y personalidad. Interesante resulta la discusión mantenida a este respecto por Ferris, Truscott y Chandler (Chandler, 2003, 2004; Ferris 2004; Truscott, 1996; 2004).

Varios autores han propuesto un acercamiento al tratamiento de errores desde la perspectiva vygotskyana. Así, Aljaafreh y Lantolf (1994) proponen analizar el proceso de negociación de retroalimentación a través de estructuras de andamiaje y de acuerdo con el concepto de ZDP, analizando la interacción entre la corrección de errores y el proceso de aprendizaje, en su desarrollo colaborativo y dialógico construido conjuntamente por el aprendiente y el tutor.

Es precisamente esta línea de estudio la que desarrollaremos para analizar aquellos episodios en los que los interactantes negocian aspectos formales y de significado que se generan en el proceso de revisión de un texto de escritura en el entorno de videocomunicación.

2. ESTUDIO DE CASO

Según nuestro conocimiento, no se ha realizado hasta la fecha ningún estudio empírico que analice el tipo de negociación que se establece entre el tutor y el aprendiente de L2 en el proceso de revisión de un texto que ha escrito el alumno, haciendo uso de la plataforma de videocomunicación.

2.1. *Objetivos*

El objetivo del presente estudio es investigar cómo se desarrolla el proceso de revisión entre un estudiante de lengua española y su tutora (profesora en prácticas hispanohablante) haciendo uso de las posibilidades multimodales que ofrece el entorno de la videocomunicación, que permite la comunicación sincrónica a distancia y que incorpora además el elemento visual a través de cámaras web (*webcams*). Analizaremos el discurrir de la interacción en línea entre tutor y estudiante, prestando especial atención al tipo de *feedback* o retroalimentación que ofrece el tutor, sea ésta positiva (para fomentar la empatía y motivación del alumno) o negativa (la señalización de algún error de manera implícita o explícita). Asimismo estudiaremos el efecto que el tipo de retroalimentación tiene en el estudiante y la acción que genera y, por último, observaremos cómo el entorno multimodal incide en el proceso de negociación.

2.2. Método

Los datos para el presente estudio se recogieron en marzo de 2009 y corresponden al proyecto NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*).

2.2.1. Contexto

El estudio se enmarca dentro del proyecto europeo NIFLAR² cuyos principales objetivos son, por un lado, enriquecer e innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras favoreciendo las interacciones interculturales entre aprendientes de la lengua y profesores nativos en formación, utilizando plataformas digitales innovadoras, como son la videocomunicación y los mundos virtuales, de acuerdo con tareas pedagógicas que promueven una mayor concienciación de aspectos interculturales (Byram, 1997); por otro, el proyecto pretende investigar en qué medida la implementación de estas prácticas de interacción en la enseñanza tienen un valor añadido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En el proyecto colaboran universidades (Valencia y Granada en España, Coimbra en Portugal, Palacky en la República Checa, Nevsky y Novosibirsk en Rusia, Concepción en Chile y Utrecht en Holanda), una entidad consultora de aprendizaje digital (*e-learning*) y dos escuelas de secundaria en España y Holanda. El proyecto está coordinado por la Universidad de Utrecht y las lenguas meta del proyecto son el español, el holandés, el portugués y el ruso como lenguas extranjeras.

2.2.2. El entorno de videocomunicación

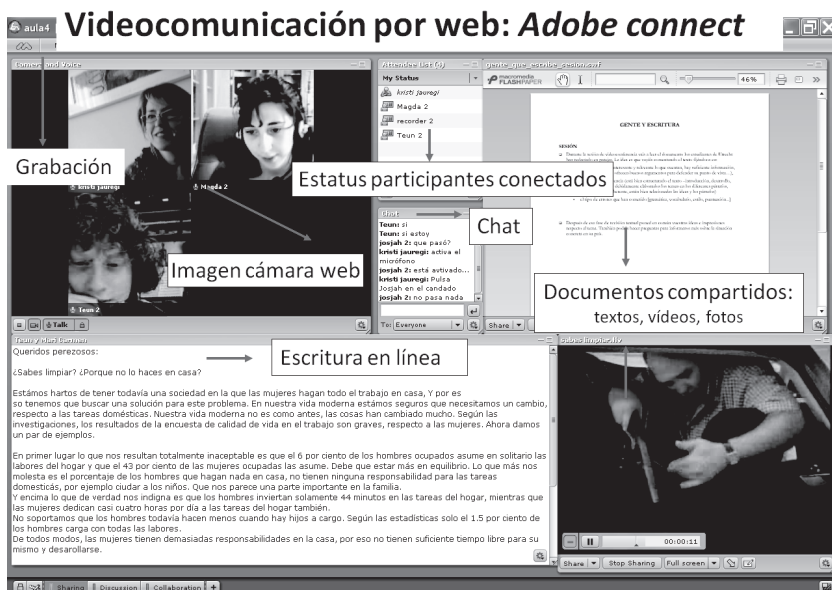
Aunque son dos los entornos utilizados en el proyecto (mundos virtuales tridimensionales y videocomunicación), para la escritura se utilizó el entorno digital más apropiado para su práctica: el de la videocomunicación. Concretamente se utilizó la plataforma *Adobe-Connect*. Además de la comunicación por *chat*, *Adobe-Connect*, a diferencia de otros entornos populares como Skype y Messenger, ofrece mayores y variadas posibilidades de comunicación multimodal. En *Adobe-Connect* existen posibilidades de interacción grupal con *webcam*³ y se pueden compartir diferentes tipos de documentos en el entorno (fotos, fragmentos audio [visuales], documentos

² El proyecto NIFLAR se enmarca dentro del programa de la Comisión Europea Lifelong Learning (2009-2011).

³ En Skype y Messenger tan solo dos participantes pueden interactuar por *webcam*.

escritos o presentaciones), se puede compartir la pantalla de uno de los participantes o activar una pizarra colaborativa en la que se puede escribir, dibujar, pintar, subir imágenes, entre otras opciones; se puede escribir o revisar colaborativamente un texto a distancia en línea, y se puede grabar toda la interacción multimodal desarrollada en el entorno dentro del mismo sistema para tareas de reflexión de los propios participantes o para investigar procesos de interacción multimodal (figura 1). La flexibilidad de la interfaz (*interface*) es una de las características más importantes de la plataforma: el moderador puede seleccionar aquellas aplicaciones que quiere utilizar y decidir su localización y tamaño en la pantalla. La desventaja de la plataforma es que hay que pagar una licencia, que resulta bastante costosa.

FIGURA 1: Plataforma de videoconmunicación



2.2.3. Participantes

Durante los meses de febrero, marzo y abril de 2009 aproximadamente 60 estudiantes participaron de forma voluntaria en el proyecto NIFLAR. Para el estudio de caso que se presenta en este artículo, se seleccionó al azar la interacción que mantienen un estudiante de español, T, de la Universidad

de Utrecht y su compañera de interacción, profesora en formación de la Universitat de València, N, en la que revisan el texto que el estudiante de español había escrito junto con otra compañera de clase en una fase previa. T es un joven de 20 años que cursa el primer año de carrera, Filología Hispánica, en la Universidad de Utrecht y sigue el curso de lengua española a nivel B1. En cuanto a N, tiene 23 años y es estudiante del Máster de Filología Hispánica en Valencia. Como corresponde a muchos jóvenes actuales ambos pertenecen a la generación digital y utilizan con gran frecuencia Internet, sistemas de comunicación digital como el correo electrónico, el *chat* y el *videochat* en menor medida, y las redes sociales para comunicarse con compañeros, amigos y familiares.

Los participantes realizaron 5 sesiones interactivas, una por semana, de acuerdo con las pautas establecidas por tareas específicamente desarrolladas para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997). Las sesiones de interacción se integraron en el curso de Lengua Española a nivel B1 que seguían los estudiantes en la Universidad de Utrecht, y como prácticas en la Universitat de València. Las sesiones tuvieron una duración media de una hora. En la tabla 1 se pueden observar las fases de organización del proyecto.

TABLA 1. Organización

Fase previa	1. Contacto y comunicación entre instituciones participantes sobre objetivos, contenidos y organización 2. Desarrollo/selección de tareas de interacción
Fase de aproximación	3. Informar sobre el proyecto a posibles participantes 4. Selección de estudiantes 5. Control de ordenadores y conexiones a Internet de los participantes
Fase de preparación	6. Tutoría para la utilización adecuada del entorno 7. Primer contacto entre participantes en sesión plenaria interinstitucional 8. Creación de parejas/grupos (de 3 o 4) de interacción 9. Primer encuentro informal en la plataforma con el/los compañero/s de interacción
Fase de ejecución	10. 5 sesiones de interacción (una por semana) 11. Reflexión en el blog sobre la sesión (estudiantes de Utrecht)
Fase de evaluación	12. Presentación del proyecto a otros estudiantes del curso(Utrecht) 13. Cuestionarios de evaluación del proyecto 14. Entrevistas a selección de estudiantes

2.2.4. Tareas

Las tareas de interacción (véase tabla 2) fueron diseñadas según criterios que permiten garantizar la calidad y efectividad de las mismas en el proceso de adquisición sociocultural de la L2 basados en postulados interdisciplinarios constructivistas (Vygotsky, 1978; 1987), de adquisición de segundas lenguas (Doughty & Long, 2003), enfoque por tareas (Bygate, Skehan & Swain, 2001; Ellis, 2003, Willis, 1996), comunicación intercultural (Byram, 1997; Müller-Jacquier 2000; Belz, 2003), y comunicación en entornos digitales (O'Dowd y Ware, 2009) de videocomunicación (Wang, 2007; Jauregi & Bañados, 2008; 2010)⁴.

TABLA 2. Tareas del proyecto

Tarea 1 De viaje	Consiste en organizar un viaje al lugar de procedencia del participante nativo. Juntos tienen que decidir: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fecha y duración del viaje 2. Alojamiento 3. Las actividades culturales y deportivas que realizar 4. Un regalo apropiado para una amiga común
Tarea 2 La publicidad	Consiste en intercambiar información sobre los derechos de los consumidores ante la agresividad del lenguaje publicitario. Tienen que investigar y compartir la información sobre la legislación vigente en su país en materia de publicidad, para a continuación presentar y comentar anuncios (You Tube) de su país que les parezcan muy buenos y muy malos.
Tarea 3 Las relaciones	Los participantes intercambian información cultural sobre las relaciones humanas: familia, amigos, conocidos, según una serie de puntos que se les dan para que intercambien información.

⁴ Véanse también otros artículos relacionados con el proyecto: Jauregi & Graaff, 2009; Jauregi, Gómez & Canto, 2010; Jauregi *et alii* en prensa. En la tabla 2 se resumen las características de las cinco tareas.

Tarea 4 Labores del hogar*	Esta tarea consta de dos partes: 3.1. La primera parte la realizan dos aprendientes de español en el entorno de videocomunicación. Se les dan los resultados de una encuesta sobre la repartición de labores domésticas entre hombre y mujer en España. Después visionan un vídeo, en el que se ve a un hombre limpiando su coche (pasa la aspiradora, quita el polvo, saca brillo a los cristales). El eslogan es: <i>Está claro, sabes limpiar, ¿por qué no lo haces en casa?</i> Comentan el anuncio y, a continuación, redactan una carta de opinión sobre el tema dirigida al buzón de quejas de una revista en línea. 3.2. En la segunda fase el autor de la carta y su compañero nativo comentan y revisan el texto, además de hablar del tema.
Tarea 5 Mundo y culturas	En esta tarea los participantes reflexionan e intercambian información sobre contrastes interculturales relacionados con diferentes temas que aparecen tanto en una encuesta, como en fragmentos auditivos que escuchan en el entorno. Algunos de los temas son: la puntualidad, el uso de agendas, reacciones ante una pareja que se besa apasionadamente en el metro, función pragmática de las promesas, los ancianos en la sociedad, etc.

De todas estas tareas desarrolladas para un nivel de competencia comunicativa B1/B2, es la tarea 4 (tabla 2) la que nos concierne. En esta tarea los participantes han de escribir en una primera fase una carta de opinión sobre la repartición de tareas domésticas en base a documentos reales y, en una segunda fase, el autor de la carta comenta con el tutor español el texto redactado intentando mejorarlo.

Los objetivos comunicativos e interculturales de la tarea son: aludir a temas sociales; expresar rechazo y quejarse; referirse a ventajas e inconvenientes de una situación; hacer propuestas y argumentarlas; expresar deseos; comparar situaciones en diferentes culturas; reflexionar sobre la escritura y aprender a descubrir errores y a corregirlos.

De las dos fases que comprende la tarea hemos analizado en profundidad la segunda, en la que el estudiante de español y su tutora revisan el texto que se ha subido previamente al entorno de videocomunicación.

Previamente, a los estudiantes se les proporciona una ficha *de preparación* en la que se les presenta el tema de discusión (el comportamiento y participación de los hombres en las tareas domésticas en los países de la Unión Europea), y se

* Se puede acceder a la tarea a través del siguiente enlace: <<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?mac=DLM,m6579e,default,1&m6579eitem=218&m6579ereturnid=84&page=84>>.

les invita a reflexionar sobre diversos aspectos (¿Crees que existen diferencias entre la cultura española y la holandesa en cuanto a las tareas domésticas? ¿De qué tipo? ¿Creéis que en Holanda haría falta una campaña de este tipo? ¿Quién creéis que está detrás de esta campaña publicitaria? ¿Es España un país machista? ¿Y Holanda? ¿Pasa esto en otros países?).

El día en que va a tener lugar la sesión de interacción por videocomunicación el estudiante visiona la ficha *sesión* en la que se ofrecen pautas para poder estructurar el intercambio por videocomunicación. El tutor además recibe información sobre cómo proporcionar retroalimentación de forma adecuada (tabla 3): primero se centrará en realizar un análisis macro del texto fijándose en el contenido y la estructura general, para después pasar al análisis micro localizando errores y negociando su corrección haciendo recapacitar al propio estudiante sobre la naturaleza y corrección del error. De esta manera se intentan fomentar procesos de percepción cognitiva (*noticing*) por parte del estudiante, muy significativos en el proceso de aprendizaje de la lengua (Schmidt, 1993).

TABLA 3. Tarea sesión para el nativo.

TAREA SESIÓN (nativo)

1. Durante la sesión de videocomunicación veréis el anuncio “¿sabes limpiar?” Lo podéis comentar brevemente, ¿os parece exagerado?, ¿necesario?...
2. Vuestro compañero os presentará el documento que han redactado en parejas. La idea es que vayáis comentando el texto que han escrito fijándoos en:
 - el contenido (es interesante y relevante lo que cuentan, hay suficiente información, falta o sobra algo, ofrecen buenos argumentos para defender su punto de vista...),
 - estructura y coherencia (está bien estructurado el texto –introducción, desarrollo, conclusión–, están debidamente elaborados los temas en los diferentes párrafos, resulta el texto coherente, están bien relacionadas las ideas y los párrafos)
 - el tipo de errores que han cometido (gramática, vocabulario, estilo, puntuación...) *sin corregirlos vosotros directamente, haciéndoles pensar a ellos y estimulando su respuesta*. Probablemente habrá cosas que no sepan corregir, en ese caso les podréis proporcionar vosotros la respuesta correcta, pero recordad, no sin antes haber intentado que la deduzcan ellos con vuestra ayuda.
3. Después de esa fase de corrección poned en común vuestras ideas e impresiones respecto al tema. También podéis hacer preguntas para informaros más sobre la situación concreta en su país.

2.2.5. Recogida y análisis de datos

Dos son las fuentes de datos recogidos para el análisis: la grabación de la interacción y la reflexión del estudiante subida al blog.

INTERACCIÓN

La interacción mantenida ha sido analizada en profundidad, prestando especial atención a la fase de revisión del texto escrito. En concreto se ha estudiado:

1. Qué tipo de *feedback* o retroalimentación ofrece el tutor:
 - positiva o *afectiva* (Ware y O'Dowd, 2008) para fomentar la empatía y motivación del alumno, o
 - negativa (la señalización de algún error de forma implícita o explícita).
2. Qué efecto tiene el tipo de retroalimentación en el estudiante y qué acción genera.
3. Se ha observado cómo el entorno multimodal en el que interactúan diferentes modalidades de comunicación (voz, información visual por webcam, *chat*, texto escrito, vídeo) inciden en el proceso de negociación.

REFLEXIÓN EN EL BLOG

Al final de cada sesión se pidió a los estudiantes de Utrecht que valoraran la tarea, el funcionamiento del entorno, la sesión, la calidad de los procesos de comprensión y expresión en la lengua meta, lo que habían aprendido durante la sesión y que dieran una evaluación general en un blog creado concretamente para la experiencia, al que solamente tenían acceso los participantes del proyecto. Para el estudio de caso se ha analizado la valoración que el estudiante hace de ambas fases de la tarea de escritura.

2.3. Resultados

Empezaremos presentando los resultados del análisis de interacción mantenida durante la sesión sincrónica por videocomunicación y pasaremos después a analizar los resultados de la reflexión del estudiante en el blog.

2.3.1. Interacción

La interacción tiene una duración de una hora y diez minutos, en la que se diferencian tres fases. En la primera fase que corresponde a los primeros 19 minutos de la interacción, los participantes se saludan e intercambian información sobre lo que tienen que hacer, visionan el anuncio *Sabes limpiar, ¿por qué no lo haces en casa?* en el entorno, lo comentan brevemente y pasan a intercambiar información sobre los resultados estadísticos concernientes a la repartición de tareas domésticas entre hombre y mujer en ambos países. En esta primera fase se observa que los participantes van cambiando de perspectiva: comienzan hablando de datos generales que conciernen a cada una de las naciones (España, Holanda) para pasar a adoptar una perspectiva en la que los interlocutores concretizan la información, personalizándola, es decir, se centran en describir la situación concreta de cada uno de ellos y de su entorno directo. En esta primera fase la comunicación está centrada en el intercambio de contenidos, no se negocian los errores que produce el estudiante de español; el objetivo de la conversación en esta fase es comunicarse, intercambiar información significativa de forma comprensible. El ambiente es muy cordial. Los interlocutores se hacen bromas, hay risas, muchas veces debido a que el interlocutor holandés es un hombre joven que confiesa no ser gran amante de realizar las tareas domésticas, información que aprovecha la participante española, mujer, para hacer bromas, tomarle el pelo y en cierta manera provocarle, pero intentando no herir la imagen de su compañero; así recurre a la sonrisa y a estrategias de empatía como formas mitigadoras y no impositivas.

La segunda fase de la interacción en la que se revisa el texto ocupa la mayor parte de la conversación (del minuto 19 a la hora y 7 minutos). En esta fase el estudiante holandés sube su texto al entorno, su compañera lo lee, comenta globalmente el texto (análisis a nivel macro) ofreciendo retroalimentación positiva y finalmente pasan al análisis focalizado (a nivel micro) en el que van comentando oración por oración aquellos errores que se han producido.

La tercera fase dura tan sólo tres minutos y en la misma los interlocutores controlan que han tratado todos los puntos de la tarea, negocian el procedimiento que se debe seguir para organizar la siguiente sesión de interacción y se despiden.

PROCESO DE REVISIÓN

La revisión se inicia analizando el texto a nivel global. En esta primera fase es muy importante utilizar un tono adecuado y cordial, pues el acto de revisión es

un acto que puede amenazar la imagen del interlocutor sobre todo en contextos asimétricos, como es este, donde el interlocutor nativo tiene obviamente más poder (Fairclough, 1987) que su compañero aprendiz de esa lengua que no domina. La tutora, nativa, es consciente de esta situación y aplica desde el comienzo estrategias afectivas positivas dirigidas a crear un ambiente solidario. Así evalúa positivamente el tono del texto (*el texto me parece muy gracioso*), la originalidad de las ideas (*me ha gustado mucho eso de que los hombres tienen manos*), la buena estructura del texto (*está muy bien estructurado, o sea que sabéis expresar... la estructura sí que va avanzando poco a poco la idea que queréis hacer que los hombres reaccionen*) y mitiga la información amenazadora de que hay errores (*a pesar de que hay algunos fallos*). Todo ello acompañado de (son)risas que tienen un valor fático solidario.

Acto seguido pasan a comentar las oraciones por separado, centrándose en aquellas que tienen error(es): la hablante nativa señala el error e inicia una secuencia de negociación que culminará con la respuesta correcta por parte del estudiante de español quien introduce en línea la corrección en el texto. Esta negociación exitosa se cierra en todas las secuencias con un acto valorativo que genera el hablante nativo: *vale, muy bien*.

En la tabla 4 se pueden apreciar los errores que se han detectado en el texto, el tipo de estrategia utilizada en la negociación del error, la corrección del error y el grado de éxito obtenido.

En el texto se encuentran errores propios de un estudiante de nivel B1 de español: errores con los verbos ser y estar, errores de concordancia, uso incorrecto del artículo, de perífrasis verbales, del modo verbal (se observa una clara tendencia a sobregeneralizar el uso del subjuntivo), incorrecciones en la morfología verbal, en el uso del vocabulario y de registro.

TABLA 4. Tipología de errores y estrategias de corrección utilizadas

<i>Errores</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Correcciones</i>	<i>Éxito</i>
<i>son muy emancipadas</i>	Indirecta	están	Sí
<i>son tan emancipados</i>	Indirecta	están	Sí
<i>la única que falta</i>	Indirecta, focaliza	lo único	Sí
<i>tareas domésticos</i>	Indirecta	tareas domésticas	Sí
<i>tareas domésticos</i>	Indirecta	tareas domésticas	Sí
<i>tareas domésticos</i>	Indirecta	tareas domésticas	Sí
<i>tareas domesticas</i>	Focaliza	domésticas	sí

<i>Errores</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Correcciones</i>	<i>Éxito</i>
todo <i>lo</i> casa	Corrección	toda <i>la</i> casa	Sí
(la ayuda) es fantástico	Corrección	fantástica	Sí
vuestros esposas	focalización	vuestras esposas	Sí
deben <i>que</i> hacer	Indirecta > Corrección	deben hacer	No/sí
debas <i>que</i> llevar	Focaliza	debes llevar	Sí
cuidar los niños	Corrección	cuidar <i>a</i> los niños	Sí
cuidan los niños	Focaliza, explicación	cuidan <i>a</i> los niños	Sí
recogen los niños	Corrección	recogen <i>a</i> los niños	Sí
tienen la idea que	Indirecta > Corrección	la idea <i>de</i> que	No/sí
6 %	Corrección	<i>el</i> 6 %	Sí
43%	Corrección	<i>el</i> 43%	Sí
hombres tienen que	Indirecta, focaliza, corrección, explicación	<i>los</i> hombres	Sí
mujeres que trabajan	Explicación	<i>las</i> mujeres	Sí
recogen de escuela	Corrección	recogen de <i>la</i> escuela	Sí
toda ayuda que das	Focaliza, explicación	toda <i>la</i> ayuda	Sí
creemos que no <i>podamos</i> decir	Indirecta > Explicación	Podemos	No/sí
la emancipación <i>este</i> lista	Autocorrección + focalización	esta > <i>está</i>	Sin acento sí
cuando <i>vivas</i> <i>junto</i>	Indirecta Corrección	cuando <i>vives</i> <i>con alguien</i>	Sí sí
opinamos que <i>debas</i>	Explicación	opinamos que <i>debes</i>	Sí
os pensáis que ella <i>haga</i>	Autocorrección + explicación	Hace	Sí
(X) sea fantástico	Explicación Corrección	<i>Sería</i> > <i>es</i>	Sí
le <i>ames</i>	Explicación Corrección	<i>Amas</i> <i>le</i> <i>amas</i>	Sí
debes llevar la casa	Autocorrección Explicación + corrección estilo	<i>debes limpiar</i> la casa <i>debes ayudar</i> a limpiar	Sí

<i>Errores</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Correcciones</i>	<i>Éxito</i>
poner de vuestros pies	Explicación Corrección	poner de pies poner en pie	Borra posesivo Sí
traen los niños (allí)	Explicación	Llevan	Sí
al lado de trabajar	Indirecta + corrección + explicación Focaliza	<i>Ádemas</i> <i>además</i>	Acento incorrecto Sí
limpian <i>su mismo</i>	Indirecta, explicación, corrección	limpian <i>ellas mismas</i>	Sí
(ellas) limpia	Indirecta focalizando	Limpián	Sí
Vosotros (...) no hacen	Indirecta focalizando Explicación	Hacéis	No Sí
(a ellas) <i>le das</i>	Corrección	<i>les das</i>	Sí
<i>tu</i> propia familia (de vosotros)	Indirecta y focaliza Corrección	Vuestras propias familias vuestra propia familia	Plural Sí
para <i>ti</i> mismo (vosotros)	Indirecta, focaliza, corrige	Vosotros	Sí
es <i>tu</i> responsabilidad	Autocorrección Focalización	Vuestro vuestra	Posesivo m. Sí
no casaste tu esposa	Negociación compleja: explicación, focalización	Casate > os casáis > casabáis > casastéis no <i>os casastéis con vuestra</i> esposa	Sí
sí que es	Focalización + explicación	<i>sí</i> que es	Sí
Mayoridad	Indirecta, focaliza, corrige Corrige	Mayoría mayoría	Sin acento Sí

La profesora en formación utiliza con mucha frecuencia estrategias de mitigación a la hora de señalar el error, como se puede observar en estos ejemplos: *aquí hay un fallo pequeño; aquí veo tres fallitos; falta un acentillo por ahí; esto me suena un poco raro; veo tres cositas*, etc.

De todas las estrategias localizadas en la interacción, la que más se utiliza (tabla 5) es la corrección directa (28%), seguida por estrategias indirectas (25%), estrategias explícitas (22%), estrategias de focalización del error (19%) y finalmente la autocorrección (6%) generada por el propio alumno quien al leer el texto reconoce el error y lo corrige sin ayuda de su interlocutora.

TABLA 5. Cantidad y porcentaje de estrategias de corrección utilizadas

<i>Estrategia</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Indirecta	18	25 %
Focalizada	14	19 %
Explícita	16	22 %
Corrección profesora	20	28 %
Autocorrección del alumno	4	6 %
Total	72	100 %

En cuanto a las estrategias que la interlocutora nativa utiliza para negociar el error se aprecia claramente que la estrategia seleccionada depende del tipo de error que se debe tratar: en el caso de errores sencillos (errores de concordancia, ser-estar) la profesora en formación recurre a estrategias indirectas que automáticamente generan la reacción apropiada en el alumno, quien directamente corrige en línea la forma tratada. En los casos en que el error entraña mayor complejidad (errores de modo, concordancia sujeto-posesivos-verbo, de estilo) la interlocutora nativa utiliza un conglomerado de estrategias (focalización, explicación a veces seguidas de la corrección directa) para alcanzar el resultado deseado.

De los 43 errores detectados, 34 se han corregido correctamente como efecto directo de la negociación exitosa, mientras que en 9 de los casos analizados la negociación no lleva directamente a la forma correcta, sino a otro error cuya negociación llevará a la correcta corrección del primer error tratado. Es precisamente aquí donde se puede apreciar claramente el valor añadido que ofrece el entorno multimodal, comparado con otros entornos digitales, pues en la pantalla la tutora puede ver los cambios que introduce el alumno en línea, ver las dificultades que está teniendo el alumno gracias a la información visual que recibe a través de la webcam, ayudarlo y reaccionar en el caso de que la corrección que introduce el alumno no sea del todo correcta o siga teniendo dificultades.

En el siguiente ejemplo (fragmento 1) se puede apreciar cómo la tutora (N) recurre a diferentes tipos de estrategias: señala (T362: *casastéis*), focaliza (T362 *casarse*), explica, intentando en todo momento hacer reflexionar al estudiante (T362: *es un verbo reflexivo, no?*; T364: *lo que pasa es que con esta estrategia es como si tú no fueras un hombre*; T366: *o sea... como la cosa no va contigo*; T370: *si hablaras en plural sí que sería no os*; T372: *no, pero estás hablando en el pasado*; T374: *no, no no, el otro, el indefinido, sí*; T386: *falta la preposición*; T388: *vale y ahora el posesivo*), para que éste active todos los recursos almacenados en su memoria y sea al final del proceso de negociación capaz de corregir él mismo el error. Vemos que el estudiante falla en su primer intento (T362: *casar os*), pero que luego, a través de las ayudas que va recibiendo en los diferentes turnos por parte de su compañera (estructura de andamiaje) y después de varios intentos (T369: *casate*; T371: *os casáis*; T373: *casabáis*), consigue corregir el error (*no os casasteis con vuestra esposa*).

Fragmento 1.

- 362 N: así. Vale. “¿Por qué esperáis? No casastéis con tu esposa por nada, le ames y quieras darla una vida maravillosa”. (3) ehh vale, casarse sí que es un verbo reflexivo, eh? Casarse, entonces no...
T: eh casar (3) os? {escribe en el texto}
N: vale si continuas hablando a los hombres directamente, lo que pasa es que con esta estrategia es como si tú no fueras un hombre (risas)
- 365 T: (risas)
N: o sea como... la cosa no va contigo (ríe)
T: uhum
N: tú estás hablando a los otros hombres, pero bien
T: {escribe “casate”}
- 370 N: ehhh vale, si hablaras en plural sí que sería no os...
T: { T escribe “os” casáis} casáis?
N: casa... no, pero estás hablando en el pasado
T: ahhh! Ehmmm (8) eso es ehh o lengua español (se frota la frente con la mano indicando dificultad) {escribe “casabáis”} o el indefinido?
N: no, no no, el otro, el indefinido, sí
- 375 T: casaaa {escribe y espera paciente la reacción de su compañera lo deja en “casa”} uyyy eje (mira a otro lado apoyando la barbilla en la mano) olvidó lo lo de vosotros jeje, para el infi indefinido con ar
N: (ríe)
T: o a aste a amos
N: casaass
T: no sé (risas)

- 380 N: vale, sería nosotros nos casamos
 T: nos casamos, os casáis
 N: vosotros os? (risas)
 T: casastéis? (risas)
 N: os casasteis (risas)
- 385 T: así? { Escribe “casastéis”}
 N: (risas) vale no os casasteis con, falta la preposición. Vale? Te casas con alguien
 T: {escribe “con”}
 N: casarse *con* alguien (3) Vale y ahora el posesivo
 T: el qué?
- 390 N: el posesivo q aquí el tu tu esposa está en segunda del singular. Necesitamos, estamos hablando de vosotros
 T: {Borra “tu” y escribe “vuestra”}

2.3.2. Valoración de la tarea en el blog

En cuanto a la valoración de la tarea en el blog, el estudiante holandés escribe en referencia a la primera fase de la tarea que no le gusta mucho escribir pero que el tema le resultó muy interesante. Con relación al entorno comenta que funcionó muy bien y que la sesión resultó fructífera. A la pregunta *¿Qué has aprendido en esta sesión?*, contesta:

Hacer un texto escrito, fue mucho tiempo desde he hecho una tarea escrita, aprendes mucho de escribir y analizarla. Fue divertido y bien. Hemos escrito un texto bueno y divertido. Prolongado para un texto de 300 palabras, pero era un muy bien.

Sobre la fase 2, que corresponde a la sesión analizada en el presente artículo, comenta que la tarea le ha parecido muy interesante y que le gustaría que sus tareas escritas fueran analizadas siempre en su presencia. En cuanto a lo que ha aprendido en la sesión escribe:

Que muchas situaciones domesticas son la misma en todo Europa y he aprendido mucho de analizar mi tarea escrita. Nunca me voy a hacer estos faltas nada más. Fue un sesión divertido, lo de los hombres que no hacen nada en casa. El análisis de la tarea era muy útil. He aprendido mucho del análisis.

Hay dos aspectos que destacan en esta valoración: la utilidad o relevancia de efectuar la actividad de revisión en línea con un tutor experto y el interés del tema tratado.

2.4. *Conclusión*

En el presente estudio de caso se ha analizado con detalle el proceso de revisión que se genera en la interacción entre el aprendiente de lengua y su tutora cuando comentan el texto escrito por aquél. Hemos visto que la tutora recurre a estrategias afectivas positivas (ensalzar lo positivo del texto, recurrir a la mitigación al señalar los errores, las sonrisas, las bromas) para garantizar un ambiente de trabajo constructivo que facilite el tratamiento del error sin herir o amenazar la imagen del interlocutor que tiene menos poder en este contexto de interacción: el estudiante de lengua meta.

Hemos visto asimismo que el tipo de estrategia utilizada para el tratamiento del error depende del tipo de error y que la tutora activa una variada gama de estrategias para llegar a un resultado satisfactorio. Además, la sesión en su totalidad fue valorada muy positivamente por el estudiante holandés en el blog.

Un aspecto importante de este estudio está relacionado con el entorno utilizado en la interacción: un entorno multimedia, que con sus distintas modalidades de expresión (la imagen a través de la webcam, la voz, los documentos que se suben a la pantalla, el texto que se comenta y en el que se ve cómo se van introduciendo los cambios en línea), facilita el proceso de revisión. En este sentido discrepamos de la percepción de Ciekansky y Chanier (2008) de que la imagen a través de la webcam distrae a los participantes alejándolos del objetivo primero: la revisión del texto. Es más, el análisis de la interacción nos permite afirmar todo lo contrario: que ese acceso a la información gestual, además de facilitar los procesos de negociación (se puede detectar con mayor precisión en qué momentos el alumno está teniendo qué tipo de problemas y adoptar en consecuencia la estrategia más adecuada), contribuye a fortalecer las relaciones interpersonales (Donato, 2000; van Lier, 1996; 2000), que a su vez favorecen la creación de un contexto de interacción constructivo, respetuoso y positivo que fomenta un proceso más efectivo de aprendizaje.

Obviamente, el presente estudio de caso ofrece resultados interesantes aunque no son generalizables, dado el reducido número de participantes. Investigaciones futuras deberían abordar esta temática con un mayor número de sujetos. Asimismo sería interesante poder analizar de qué forma diferentes entornos virtuales influyen en el proceso de revisión de un texto. Para ello habría que incluir en el diseño de investigación diferentes grupos experimentales dependiendo de los entornos de colaboración que se quisieran comparar.

Como se ha podido observar, el entorno de videocomunicación ofrece múltiples posibilidades para enriquecer, internacionalizar e innovar la enseñanza. Es un medio que está a disposición de profesores, estudiantes e

investigadores y que facilita la cooperación multimodal a distancia. Desde una perspectiva pedagógica y para garantizar la integración adecuada de plataformas digitales en el currículo, resulta imprescindible determinar en una fase inicial cómo y con qué finalidad se puede utilizar un entorno determinado en la enseñanza. Esta reflexión nos lleva a subrayar la importancia que tiene el diseño de tareas significativas según criterios de efectividad de procesos de aprendizaje, en toda incorporación digital a sistemas de educación. No hay que olvidar que el entorno digital es un medio, y nunca un fin en sí, y que su funcionalidad y efectividad dependerán del uso que se haga del mismo en conjunción con las tareas pedagógicas que se desarrollen. Precisamente, son aquellas tareas de aprendizaje significativas que potencian un uso efectivo del entorno digital las que posibilitarán ese desarrollo progresivo hacia la digitalización de la enseñanza y el enriquecimiento del contexto de enseñanza-aprendizaje

REFERENCIAS

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994): "Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development". *Modern Language Journal* 78: 465-483.
- Belz, J. A. (2003): "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language Learning and Technology* 7 (2): 68-117. <<http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html>>
- Berg, E. C. (1999): "The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality". *Journal of Second Language Writing* 8: 215-241.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001): *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*. Harlow, UK: Pearson.
- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cassany, D. (1999a): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE". *Carabela* 46: 5-22.
- Cassany, D. (1999b): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. & López, C. (2005): "Tareas para la redacción de escritos en un Centro Virtual". In: G. Vázquez (coord.), 153-176.
- Chandler, J. (2003): "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing* 12 (3), 267-296.
- Chandler, J. (2004): "A response to Truscott". *Journal of Second Language Writing* 13: 345-348

- Ciekanski, M. & Chanier, T. (2008): "Developing a multimodal communication to enhance the writing process in an audio-graphic conferencing environment". *ReCall* 20/2: 141-161
- De Guerrero, M. & Villamil, O. (2000): "Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision". *Modern Language Journal* 84: 51-68.
- Donato, R. (2000): "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". In: J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Nueva York: Oxford University Press, 27-50
- Doughty, C. & Long, M. (2003): "Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning". *Language Learning and Technology* 7 (3): 50-75.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elola, I. & Oskoz, A. (2010): "Collaborative writing: fostering foreign language and writing conventions development". *Language Learning and Technology* 14/3: 51-71.
- Fairclough, N. (1989): *Language and Power*. Londres: Longman.
- Ferris, D. (2004): "The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here (and what do we do in the meantime?)". *Journal of Second Language Writing* 13: 49-62.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001): "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?". *Journal of Second Language Writing* 10: 161-184.
- Hauck, M. (2010): "Telecollaboration: at the interface between multimodal and intercultural communicative competence". In: S. Guth & F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0*. Bern: Peter Lang Publishers, 219-248.
- Hyland, K. (2002): *Teaching and researching writing*. Londres: Longman.
- Jauregi, K. & Bañados, E. (2008): "Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing learning programs". *ReCALL* 20 (2): 183-207.
- Jauregi, K. & E. Bañados (2010): "An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands". In: S. Guth & F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0*. Bern: Peter Lang Publishers, 427-436.
- Jauregi, K., Canto, S., Graaff, de R., Koenraad, A. & Monen, M. (2011): "Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design". *CALL Journal* 24 (1), 77-101.
- Jauregi, K., Gómez, J. R. & S. Canto (2010): "Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto". *Marco ELE* 11. <<http://marcoele.com/interaccion-virtual>>

- Jauregi, K. & Graaff, de R. (2009): "Communicative tasks for language students and teacher trainees in videowebcommunication and virtual worlds". En: N. Brouwer *et alii* (eds.), *Student Mobility and ICT: Dimensions of Transition*. Maastricht: FEVA ERD Press, 191-201.
- Lee, L. (2008): "Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction". *Language Learning y & Technology* 12(3): 53-72. <<http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf>>
- Liu, J. & Sadler, R. W. (2003): "The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing". *Journal of English for Academic Purposes* 2: 193-227.
- Lockhart, C. & Ng, P. (1995): "Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content". *Language Learning* 45 (4): 1-51.
- Müller-Jacquier, B. (2000): "Linguistic awareness of cultures; principles of a training module". In: J. Bolten (ed.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20-49.
- O'Dowd, R. & Ware, P. (2009): "Critical issues in telecollaborative task design". *Computer Assisted Language Learning* 22 (2): 73-188.
- Schmidt, R. (1993): "Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics". In: F. Kasper & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 21-42.
- Smith, B. (2004): "Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 26: 365-398.
- Sotillo, S. (2005): "Corrective feedback via instant messenger learning activities in NS-NNS dyads". *CALICO* 22 (3): 467-496.
- Truscott, J. (1996): "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning* 46: 327-369.
- Truscott, J. (2004): "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler". *Journal of Second Language Writing* 13: 337-343.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000): "Do secondary L2 writers benefit from peer comments?". *Journal of Second Language Writing* 9 (2): 147-170.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Addison Wesley Longman.
- Van Lier, L. (2000): "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In: J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances*. Oxford, England: Oxford University Press, 245-259.
- Villamil, O. S. & de Guerrero, M. C. M. (1996): "Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior". *Journal of Second Language Writing* 5: 51-75.

- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987): *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum.
- Ware, P. D. (2004): "Confidence and competition online: ESL student perspectives on web-based discussions in the classroom". *Computers and Composition* 21 (4): 451-468.
- Ware, P. D. & O'Dowd, R. (2008): "Peer feedback on language form in telcollaboration". *Language Learning & Technology* 12 (1): 43-63. <<http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd>>
- Warschauer, M. (1996): "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal* 13 (2): 7-26.
- Warschauer, M. (2004): *Technology and writing*.
- Wang, Y. (2007): "Task design in Videoconferencing- supported Distance Language Learning". *CALICO Journal* 24 (3): 591-630.
- Willis, J. (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.