



Iowa Research Online  
The University of Iowa's Institutional Repository

---

University of Iowa Honors Theses

University of Iowa Honors Program

---

Spring 2017

# Los métodos de tutoría y el aprendizaje de la escritura en español como lengua extranjera

Katherine Will

Follow this and additional works at: [http://ir.uiowa.edu/honors\\_theses](http://ir.uiowa.edu/honors_theses)

 Part of the [Reading and Language Commons](#)

---

Copyright © 2017 Katherine Will

Hosted by [Iowa Research Online](#). For more information please contact: [lib-ir@uiowa.edu](mailto:lib-ir@uiowa.edu).

---

LOS MÉTODOS DE TUTORÍA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA

by

Katherine Will

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements  
for graduation with Honors in the Spanish

---

Luis Muñoz  
Thesis Mentor

Spring 2017

All requirements for graduation with Honors in the  
Spanish have been completed.

---

Christine Shea  
Spanish Honors Advisor

Los métodos de tutoría y el aprendizaje  
de la escritura en español como extranjera

Kate A. Will

University of Iowa

### Resumen

Este estudio examina las estrategias empleadas por las tutoras de escritura en español. Intenta identificar los métodos recurrentes y cómo se relacionan con la pedagogía de tutoría en la L1 y los estudios del aprendizaje en la L2. Se basa en las observaciones de seis sesiones de tutoría en la Universidad de Iowa. Los participantes incluyen dos tutoras multilingües y cinco estudiantes de español como lengua extranjera. Se comparan las estrategias observadas con los principios de la pedagogía de tutoría en la L1 con respecto al enfoque de instrucción, el grado de dirección de las tutoras y la división del habla entre los participantes. Las observaciones sugieren que las tutoras tengan que desviarse de los principios de la tutoría en la L1 para acomodar a las habilidades lingüísticas de los aprendientes de la L2. Este es un estudio descriptivo de ámbito reducido que se enfoca en los estudiantes universitarios de L1 inglés cuando escriben en español como lengua extranjera. Con otros estudiantes, como los hablantes de herencia o los estudiantes internacionales, o en otros contextos, como la tutoría profesional, este estudio podría resultar en observaciones diferentes.

*Palabras clave:* aprendizaje de la L2, pedagogía, tutoría de escritura

Los métodos de tutoría y el aprendizaje de la escritura en español como lengua extranjera

### **Introducción**

Para los aprendientes de una segunda lengua, la instrucción no se limita a los salones de clase, sino que se extiende a las tutorías de escritura. En contraste con la primera lengua, que se adquiere implícitamente mediante oír y hablar, en el contexto de la universidad, la L2 se aprende, en la mayoría de los casos, explícitamente mediante la lectura y la escritura. El estudio formal de una lengua extranjera significa la alfabetización y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Por consecuencia, la pedagogía de escritura juega un papel clave en el desarrollo de la L2. Existen varias distinciones entre el papel de la tutoría para los hablantes nativos y los aprendientes de lenguas extranjeras. Con los hablantes nativos, las tutorías cumplen una función primaria: mejorar las producciones escritas. En contraste, con los aprendientes de la L2, las tutorías satisfacen dos funciones: mejorar las producciones escritas y fomentar el conocimiento lingüístico de la lengua meta (Williams, 2004; Manchón, 2011). Estas funciones duales muestran que las tutorías de escritura española son fundamentales para desarrollar la lengua extranjera. Muchas universidades ofrecen servicios de tutoría en inglés como L2, pero hay menos servicios disponibles para los aprendientes de español como lengua extranjera. Sin embargo, en los años recientes, la demanda por estos servicios ha crecido.

Dentro de las tutorías, el método de instrucción se distingue del modelo de la clase tradicional. Las sesiones de tutoría proveen enseñanza suplementaria y alternativa a las clases tradicionales. En contraste con las clases universitarias de lenguas extranjeras, los tutores proveen lecciones individuales con los estudiantes (Williams, 2002, p. 74; Thomson y Mackenzie, 2014, p. 38). Según Jessica Williams, una lingüista y experta de la adquisición de la L2, la tutoría es un método más personal, íntimo y abordable (Williams, 2002, p. 74).

Desde esta perspectiva, las sesiones de tutoría ofrecen un ámbito ideal para un aprendiente de L2. Para la adquisición de una L2, una lección individual es menos intimidante que una clase con mucha gente. Es un espacio más cómodo para un estudiante que no está seguro de sus capacidades lingüísticas o literarias. Además, hay menos riesgo porque sus errores no influyen sus notas de la clase. No es sorprendente que la mayoría de los visitantes a las tutorías de escritura no son hablantes nativos.

Hoy día, las tutorías de escritura, que están en crecimiento, juegan un papel sobre el ámbito de la adquisición de L2. Aunque las habilidades escritas son los primeros enfoques de la instrucción universitaria, son los más difíciles de aprender. Las universidades invierten dinero para financiar las tutorías de escritura, especialmente en la Universidad de Iowa, que se considera la “universidad de literatura” y “una ciudad de literatura” según la UNESCO. Las sesiones de tutoría contribuyen al proceso de mejorar las producciones escritas, así su función merece más investigación por parte de la universidad. Con este estudio, intento examinar los procesos de enseñanza de español en la Tutoría de Escritura en Universidad de Iowa.

Primero, resumo los marcos teóricos que subyacen el estudio del aprendizaje de la L2, y como se relacionan con la tutoría de escritura. Segundo, presento las preguntas que guían este estudio, las cuales describen la pedagogía de la tutoría en la L1 y cómo se acomoda al contexto de la L2. El diseño se basa en el estudio “Examining Our Lore” de I. Thompson, et al. (2009), el cual analiza la pedagogía de la tutoría en práctica. Este estudio intenta llevar su análisis al ámbito de la enseñanza de la L2. Tercero, presento los métodos del estudio, la descripción del sitio y las características de los participantes tutores y estudiantes. Después, describo las observaciones de las sesiones de tutoría. Con base en el estudio “Tutoring and Revision: Second Language Writers in the Writing Center” (Williams, 2004), organizo estos

resultados según las estrategias empleadas por los tutores. Por último, analizo cómo estas observaciones se relacionan con los marcos teóricos y los principios de la tutoría en la L1.

### **Los marcos teóricos**

Hay varios marcos teóricos que guían el estudio de la enseñanza de escritura en L2. La mayoría de las teorías se basan en el concepto de que la interacción entre un estudiante y un tutor produce aprendizaje. Este concepto se llama la Hipótesis del input y output comprensible, y surge de los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras (Gascoigne, 2004). El proceso de interacción convierte la competencia lingüística en competencia comunicativa. La hipótesis surge de dos principios: que la adquisición de L2 depende de input comprensible, y que el proceso de negociación cara a cara mejora la calidad de input y output por parte de los dos participantes (Gascoigne, 2004). La tutoría ejemplifica una interacción cara a cara donde la lengua meta representa el input.

Un resultado de la interacción es la negociación, un proceso que ocurre entre hablantes cuando hay un malentendido. Como resultado, los participantes tienen que comunicarse interactivamente para aclararlo y así, solidifican su conocimiento del tema lingüístico o literario. Durante una tutoría, los estudiantes tienen que clarificar sus pensamientos, y en el proceso, prestan más atención a su comprensibilidad y precisión gramatical. Según la hipótesis, la lengua meta se considera “an object to be manipulated and reflected upon”(Gascoigne, 2004, p. 46). La interacción entre un estudiante y un tutor permite que el estudiante preste más atención a su output y la estructura de sus enunciados, “interaction facilitates language acquisition through the linguistic and conversational modifications that take place during the discourse”(Gascoigne, 2014, p. 45). La hipótesis sugiere que la interacción de tutoría obliga que el estudiante utilice las lecciones gramaticales y lexicales de clase y las use en un contexto pragmático.

Otra perspectiva relevante en el estudio de aprendizaje de L2 es la Teoría de interaccionismo social, que propone que actividades como escribir y hablar se ubican en un contexto específico. Según Lev Vygotsky, el escritor acreditado con el desarrollo de esta teoría, “all forms of higher (human) mental (cognitive and emotional) activity—and that includes learning English—are mediated by culturally constructed material and / or symbolic means”(Swain, Kinnear y Steinman, 2011, p. 6). Cada persona, incluso estudiantes y tutores, interactúa con elementos materiales y simbólicos en su entorno y estos elementos median la relación entre la persona y el mundo físico. Para un aprendiente de lengua extranjera, ejemplos de artefactos mediadores incluyen libros de gramática, ordenadores, lecciones de lengua, la radio, los programas de televisión, la primera lengua del aprendiente y las interacciones con otras personas, como miembros de la familia, maestros y otros estudiantes. Es importante notar que la lengua en sí mismo se considera un artefacto, porque media el conocimiento lingüístico del hablante. Los seres humanos usan estos artefactos para lograr sus metas, y este proceso se constituye en una actividad. Esta actividad incluye un aspecto de externalización, en el contexto de la tutoría, el acto de escribir y conversar sobre la escritura. Incluye coacción, la interacción entre los participantes, en este caso, el tutor y el estudiante. Lo anterior resulta en la internalización, que significa la percepción y el aprendizaje de L2 (Swain, 2011). La lengua sirve dos funciones: un artefacto mediador y la meta de la actividad sociocultural,

Según esta teoría, en el contexto de la adquisición de la L2, el papel del tutor es el de un interlocutor más conocedor, o el mediador. El tutor sirve como un modelo de lo posible en la L2. Es la responsabilidad del tutor acomodar su lección al conocimiento del estudiante, mediante un proceso llamado “la mediación.” El tutor localiza los conceptos y las habilidades dominadas por el estudiante, y anota las de un nivel por encima de la competencia del estudiante en el momento. Gradualmente, el tutor guía al estudiante por los procesos



dominados mediante la “la zona de desarrollo próximo,” el sitio teórico donde se aprende nuevos conceptos e internaliza este conocimiento. Se ve esta mediación durante las sesiones cuando los tutores acomodan la pedagogía a las habilidades lingüísticas de los estudiantes de la L2.

Otro ejemplo de la mediación se ve en el enfoque de la tutoría, y como se varía para acomodar a las habilidades lingüísticas de los estudiantes. La teoría más citada, con respecto a los enfoques de la tutoría, es la Teoría de la competencia subyacente común (Cummins, 2000). Según esta teoría, se transfiere directamente el conocimiento literario y discursivo desde la L1 a la L2. Efectivamente, el escritor no tiene que reaprender estas capacidades literarias en su L2. Si una persona escribe con claridad en su L1, escribirá con claridad también en su L2 sin mayor esfuerzo. El aprendizaje de habilidades literarias y discursivas es un proceso distinto del aprendizaje de otra lengua. Esta teoría sugiere que los procesos de desarrollar el conocimiento literario y lingüístico son distintos e independientes (Roca de Larios, Murphy y Marín, 2014, p. 22). Si es precisa esta teoría, los enfoques de la enseñanza se limitan a la gramática y el vocabulario, porque el conocimiento literario básico permanece.

En contraste, según la Hipótesis de interdependencia lingüística (Interdependence Hypothesis), el desarrollo de conocimiento literario depende de las capacidades lingüísticas del escritor en su L2. Las capacidades de lectoescritura no se transfieren directamente desde su L1, así que el escritor tiene que reaprender estas capacidades otra vez en su L2. Si la persona escribe con claridad en su L1, no es necesariamente el caso que escribirá de la misma forma en su L2 (Roca de Larios, Murphy & Marín, 2014, p. 22). Si es cierta esta hipótesis, los enfoques de instrucción incluirán la gramática y el vocabulario, pero también los aspectos comunicativos y estilísticos, como la organización, el argumento, la fluidez y las ideas. De manera semejante, la Teoría de los umbrales propone que se requiere un nivel mínimo de

conocimiento lingüístico para que las habilidades literarias se transfieran a la L2 (Roca de Larios, Murphy & Marín, 2014, p. 22). Si es cierta esta hipótesis, los aprendientes principiantes de L2 necesitan más ayuda con los aspectos literarios, mientras que los escritores de nivel superior muestran capacidades iguales en las dos lenguas. Queda por investigarse, no obstante, estos marcos teóricos nos hacen pensar en los desafíos distintos que experimentan los aprendientes de la L2. Los marcos teóricos sugieren que el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura en la L2 es un proceso diferente de la adquisición de las mismas en la L1. Por lo tanto, se necesita investigar la pedagogía de tutoría y cómo acomodarla para facilitar el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura en la L2.

### **Preguntas de investigación**

Este estudio examina la pedagogía de las tutorías de escritura y cuales principios de la enseñanza se transfieren desde el contexto L1 al contexto L2, y se basa en las siguientes preguntas.

- ¿Cuáles estrategias se usan durante las sesiones de tutoría?
- ¿Cómo las tutoras en la Universidad de Iowa conducen sus sesiones de tutoría?
  - ¿Cómo se relaciona con la pedagogía de la tutoría en la L1?
  - ¿Cómo se relaciona con los estudios anteriores de la enseñanza de la L2 como una lengua extranjera?

Las respuestas a estas preguntas de investigación se basan en las observaciones llevadas a cabo durante seis sesiones de tutoría con estudiantes de español como lengua extranjera en la Universidad de Iowa. La respuesta a la primera pregunta se ubica en la sección de resultados, y analizo las dos partes de la segunda pregunta en la conclusión.

### **Métodos**

## **Sitio**

El estudio se enfoca en la Tutoría de escritura en español en la Universidad de Iowa. Esta tutoría se ubica en el Departamento de retórica, pero sirve a los estudiantes de cualquier departamento de la universidad. La Tutoría de escritura en español es un subparte de la Tutoría de Escritura en Inglés.

## **Participantes**

### **Las tutoras**

Como se ve en la tabla 1.1, hay dos participantes tutoras; las dos son multilingües de español e inglés. La Tutora 1 da sesiones de tutoría en la Universidad de Iowa desde hace tres años, y tiene experiencia con enseñar a los aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras anteriormente. Dio clases de inglés y español como una L2 en un instituto privado en Venezuela. Trabajó en Central College como una asistente de español, dando sesiones de español oral. Hizo la maestría de “Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras” y aprendió sobre las teorías de adquisición de L2 y la metodología de enseñanza. Como una tutora con la Tutoría de Escritura en la Universidad, ha tomado un curso de entrenamiento en el que aprendió sobre la pedagogía de la tutoría.

El español es su L1, y tomó cursos universitarios en lingüística, gramática, fonética y fonología del español para profundizar la comprensión de su propia lengua. Tomó cursos de francés en la universidad, y ahora puede entenderlo de manera oral y escrita, aunque no puede producirlo con fluidez. A los 18 años, empezó a aprender el italiano, y siguió estudiándolo en la universidad y durante los tres meses y medio que vivió en Italia. Ahora puede conversar en italiano sin dificultades. Empezó a estudiar el inglés formalmente en la escuela secundaria, y fue su carrera en la universidad. Mejoró su comprensión de inglés cuando lo estudió en Inglaterra durante unos años.

Aunque no es su L1, la Tutora 2 domina el español como si fuera una nativa hablante. Su L1 es inglés, pero estudió el español formalmente en la escuela secundaria y en la universidad. Estudió en México durante sus estudios en la escuela secundaria, y estudió en España con su programa universitario. Ella ha pasado varios veranos participando en un programa de inmersión intensivo en español en la Universidad de Middlebury. El español fue el enfoque de su licenciatura, y ha seguido usando el español habitualmente desde entonces. Además, domina parcialmente el francés. Estudió el francés hace cuatro años durante la escuela secundaria, y un semestre en la universidad. Después de graduarse, usaba el francés diariamente en su trabajo de desarrollar pruebas como el examen AP de francés. Hace muchos años que no usaba el francés habitualmente, pero durante su jubilación, ha vuelto a estudiar la lengua formalmente otra vez.

Ha enseñado el español a nivel universitario hace muchos años en la Universidad de Middlebury desde 1986 a 1993, y en la Universidad de Iowa desde 1993 a 2015. Tiene el doctorado en Educación en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Texas en Austin, y durante su carrera profesional su programa de investigación trató la adquisición del español como lengua extranjera en el contexto de la instrucción formal. Durante su jubilación, hoy día es la directora del programa de posgrado FLARE, un programa relacionado con la adquisición, la investigación y la educación de lenguas extranjeras en la Universidad de Iowa. Es una tutora en la Tutoría de Escritura a la Universidad, y aunque no ha tomado el curso de entrenamiento en tutoría, tiene muchos años de trabajo con los aprendientes de español.

### **Los estudiantes**

Los servicios de la tutoría son disponibles para cada estudiante: el único requisito para visitar la Tutoría es que el individuo sea un estudiante de la universidad actualmente tomando una clase español de cualquier nivel, excepto las clases introductorias. Visitar a la Tutoría no

es un requisito por ninguna clase, sino cada persona viene por voluntad propia. Los estudiantes vienen de departamentos diferentes, no solo del programa de español, así que ellos tienen metas y expectativas diferentes. Algunos estudiantes visitan a la Tutoría cada semana, pero la mayoría solo viene de vez en cuando por ayuda con tareas individuales. La experiencia académica de los visitantes es diverso, así que las metas y necesidades de los estudiantes varían.

Los estudiantes de español de varios niveles intermedios y avanzados visitan la tutoría; la mayoría de los estudiantes son hablantes de español como lengua extranjera, aunque algunos son hablantes de herencia. Además, hay estudiantes extranjeros que hablan español como su L1, pero representan un porcentaje mínimo de los visitantes a la tutoría. Los hablantes de herencia crecen en un ámbito donde se oye el español, pero no necesariamente es su lengua dominante actualmente. Para muchos hablantes de herencia, los EE.UU. es su única hogar, y su experiencia académica es muy parecida a la de una nativa hablante de inglés sin lengua de herencia. Dado que fueron educados formalmente en inglés, muchos de los hablantes de herencia carecen de formación en la escritura del español. Muchos hablantes de herencia prefieren escribir en el inglés porque les faltan las capacidades de escribir en su L1. Según Williams (2002), la obra escrita de los hablantes de herencia muestra muchas similitudes con la de los aprendientes de español como una L2. A causa de estas similitudes, los hablantes de herencia y los hablantes de lengua extranjera no necesariamente reciben instrucción categóricamente distinta en la tutoría.

Este estudio se enfoca en los hablantes de español como lengua extranjera porque ellos representan el porcentaje más grande de los visitantes a la tutoría. El inglés representa la lengua dominante de la mayoría de los visitantes, y todos los participantes en este estudio. Hay cinco participantes estudiantes (un estudiante visitó dos veces). La tabla 1.2 presenta las

características de los participantes estudiantes.

Tabla 1.1

*Descripción de los tutores*

<u>Tutor</u>	<u>Lenguas</u>	<u>Años de experiencia como una tutora</u>	<u>Experiencia adicional</u>
1 (M)	Español, L1 Inglés, L2 Italiano, L3 Francés, competencia limitada	4	Asistente de español a Central College
2 (M)	Inglés, L1 Español, L2 Francés, competencia limitada	1	29 años de instrucción universitaria

*Nota.* M=mujer

Tabla 1.2

*Descripción de los estudiantes*

<u>Estudiante</u>	<u>Descripción de la tarea</u>	<u>Nivel de la tarea</u>
A (M)	Un ensayo descriptivo sobre un recuerdo personal	Principiante
B (M)	Una solicitud para un programa académico en Perú	Principiante
C (H)	Un ensayo descriptivo y creativo sobre un sitio importante para el estudiante	Principiante
D (M)	Un ensayo de análisis sobre los personajes en el cuento “El hijo” de Horacio Quiroga	Intermedio
E (H)	Una serie de cuentos breves para un proyecto creativo, asistió dos sesiones de tutoría	Avanzado, posgraduado

*Nota.* M = mujer, H = hombre

**Las sesiones**

Observé seis sesiones de tutoría con cinco estudiantes diferentes, (el Estudiante E asistió a dos sesiones de tutoría). Las sesiones duraron 30-60 minutos. Yo les pedía permiso a los estudiantes antes de empezar las sesiones. Durante estas citas, me sentaba a la mesa con la tutora y el estudiante, pero no participaba activamente en el proceso de tutoría. Tomaba notas de forma escrita sobre las estrategias empleadas por las tutoras. Después de cada sesión,

organizaba las notas en tres columnas según los enfoques del estudio.

### Los enfoques del estudio

Elegí los principios de tutoría que son recurrentes en los materiales pedagógicos. Con base en dos manuales de tutoría, *What the Writing Tutor Needs to Know* escrito por M. I. Soven y *The Bedford Guide for Writing Tutors* escrito por L. Ryan y L. Zimmereli, elegí los principios siguientes (Soven, 2006; Ryan & Zimmereli, 2010). El artículo *Examining Our Lore* por Thompson I., et al, también provee una tabla que resume los principios generales de la tutoría de escritura (Thompson et. al., 2009). Estos tres textos se leen en el curso de entrenamiento para la Tutoría de Escritura o el programa de Writing Fellows en la Universidad de Iowa, así representan materiales pedagógicos convencionales en el ámbito de tutoría. Según estos textos, tres debates recurrentes: (1) el enfoque de la revisión (habilidades literarias o habilidades lingüísticas); (2) el grado de dirección del tutor; y (3) la división de habla entre el tutor y el estudiante. La tabla 2 describe estas categorías con más detalle.

Tabla 2

#### *Enfoques de la observación*

<u>Instrucción directa</u>	<u>Instrucción indirecta</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tutor guía la conversación</li> <li>• Mandatos, (e.g. “Cambia esto...,” “Omite esta frase...”)</li> <li>• Sugerencias sin mitigación, (e.g. “Es mejor si...,” “Es necesario que...”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante dirige la conversación</li> <li>• Preguntas abiertas, (e.g. “¿Cuál es la idea clave de este párrafo?” “¿Cómo quieres ordenar esta información?”)</li> </ul>

<u>Global</u>	<u>Local</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requisitos de la tarea</li> <li>• Ejemplos, citas, detalles</li> <li>• Conexión entre ideas</li> <li>• Organización lógica</li> <li>• Consideración de los lectores</li> <li>• Proceso de escribir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo formal y académico</li> <li>• Tono apropiado</li> <li>• Vocabulario preciso</li> <li>• Gramática</li> </ul>

<u>División del habla equitativo</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La duración del habla del tutor vs. el estudiante</li> <li>• Quien dirige la conversación, establece la agenda</li> </ul>

- Quien dice preguntas
- La lengua del tutor (i.e. español o inglés)
- La lengua del estudiante (i.e. español o inglés)

### **Métodos de análisis**

#### **Errores locales vs. globales**

Frecuentemente, las metas de los estudiantes no corresponden con las de los instructores. En las clases de lenguas extranjeras, especialmente las de los niveles principiantes, típicamente se pone más énfasis en la precisión lingüística con respecto a la gramática y el vocabulario. Se presta menos atención a las ideas, el contenido, la organización y el proceso de escribir. Por consecuencia, para los aprendientes de español o cualquiera segunda lengua, les importan los errores gramaticales y lexicales porque estos son los que afectan sus calificaciones. Muchos estudiantes de clases de lenguas extranjeras vienen a las tutorías de escritura buscando ayuda con estos errores gramaticales, y esperan que los tutores los corrijan. A estos estudiantes les importan el producto y las notas finales, así que frecuentemente el proceso de escribir se ve afectado y empeora. Por esta razón, la enseñanza del proceso de escritura representa un enfoque central del tutor. Como describe el sitio de Internet de una tutoría de escritura en español de Grand Valley Rapids University, “we will not help you correct the individual grammar and spelling errors” (Grand Valley State University, 2017). Esta declaración ejemplifica los objetivos de muchos centros de tutoría en la L2. De manera semejante, Williams dice que “some writers come hoping to have their drafts corrected; most tutors have wider aims—to help writers improve their writing skills” (Williams 2004, p. 173). En los estudios de tutoría de escritura, los errores de gramática y vocabulario representan la categoría de asuntos locales.

Con respecto a la pedagogía, las tutorías de escritura contrastan con las clases



tradicionales porque enfatizan el proceso de escribir en vez del producto escrito. Según las expectativas de la universidad, los profesores tienen que evaluar el trabajo de sus estudiantes, y por consecuencia, les importan los productos finales. En contraste, los tutores no pueden evaluar la tarea de los estudiantes, y por consecuencia, los tutores se centran más en el proceso de escribir. Según Stephen North, el axioma de la tutoría de escritura es “to produce better writers, not better writing”(1984, p. 438). Por consecuencia, los tutores enseñan los elementos del proceso de escribir: planificación, organización, auto revisión y razonamiento analítico (University of Minnesota, 2017; Grand Valley State University, 2017; Roca de Larios, Murphy & Marín, 2014). En los estudios de las tutorías de escritura, estas habilidades son los asuntos globales.

Tradicionalmente, la tutoría de escritura en español e inglés enfatiza la importancia de los errores locales en vez de los asuntos globales. Este principio se destaca en los manuales de pedagogía de tutoría, como describen Ryan y Zimmerelli, quienes sugieren que los tutores “try not to focus only on the mechanical and gramatical errors in the paper” (Ryan & Zimmerelli, 2010, p. 69). Pero en la práctica, los tutores no solamente se centran en los elementos globales. Para los estudiantes de lenguas extranjeras, les importan más los errores de gramática en su escritura, a veces las ideas no son accesibles al lector a causa de estos errores. Cuando los errores lingüísticos impiden la comprensibilidad del texto, es necesario que los tutores se desvíen de la pedagogía de los manuales de la tutoría en la L1.

### **Instrucción directa versus indirecta**

En su análisis de la pedagogía de la tutoría, Thompson et al. (2009) aseguran que la instrucción indirecta es una estrategia preferida dentro de las tutorías de escritura (p. 83). Desde los años sesenta, los investigadores del campo de la adquisición de la L2 han dudado de la eficacia de la corrección directa (Gascoigne, 2004, p. 45). Efectivamente, el tutor

intenta guiar al estudiante a través de preguntas sugerentes y sugerencias indirectas. Teóricamente, la instrucción indirecta obliga que el estudiante razone y resuelva los problemas por sí solo. Permite que el estudiante mantenga el control sobre su propia tarea. Sin embargo, frecuentemente a los estudiantes les falta el conocimiento básico de la gramática en su L2, y la instrucción indirecta es menos eficaz en este caso. A veces las aclaraciones explícitas son necesarias, y los tutores de la L2 tienen que divergir de la pedagogía de la instrucción indirecta prescrita por la tutoría en la L1.

### **La división del habla**

Según Thompson et al. (2009), otro principio de la pedagogía de las tutorías de escritura es la igualdad entre el estudiante y el tutor (p. 83). Durante la sesión, la división de habla debe ser igual, y los dos interlocutores tienen que participar de manera igual en la conversación. El modelo ideal es la colaboración dialógica (Thompson, et. al., 2009). Este principio asegura que el tutor no dispondrá de la autoridad durante la sesión. Sin embargo, esta expectativa se basa en los principios de tutoría en la L1; durante la tutoría en la L2 es posible que una división de habla asimétrica sea más ventajosa. Sin embargo, en la práctica, a veces hay una desigualdad en las conversaciones. Para los aprendientes de segunda lengua, es demasiado difícil hablar, escuchar, tomar notas y procesar información al mismo tiempo. Con la tutoría de L2, puede ser más provechoso cuando el tutor habla más que el estudiante (Soven, 2006, p. 108). Es por esta razón que los tutores de la L2 se desvían de la pedagogía de tutoría de la L1.

### **Resultados**

Esta sección contesta la primera pregunta de mis preguntas de investigación. Con base en el estudio de J. Williams, organicé las notas de las observaciones según las estrategias empleadas por las tutoras (Williams, 2004). Dividí las estrategias en tres categorías de

acuerdo de los principios de la tutoría ya mencionados.

### **El enfoque de la tutoría en práctica**

#### **Confirmación de conocimiento previo**

Al observar las sesiones de tutoría, pareció que los errores gramaticales no siempre indicaban una falta de conocimiento por parte del estudiante. Durante una sesión con la Tutora 1 y la Estudiante B, cuando la Tutora 1 veía una frase agramatical, a veces el estudiante podía corregir sus propios errores. Esta autocorrección indicaba que el Estudiante B tenía el conocimiento lingüístico, aunque no fuera visible en su texto. La interacción durante la tutoría obligó que la Estudiante B prestara más atención a su obra escrita, y por consecuencia podía autocorregir sus errores sin la ayuda directa de la Tutora 1. Según Soven (2006), “they [los estudiantes de L2] often know the rules, but when writing they suffer from cognitive overload... often they can improve their drafts when given the chance” (p. 109). La tutoría ofrece esta oportunidad así que el estudiante mejora sus producciones escritas sin ayuda directa.

#### **Prioridad del tutor**

Durante una sesión con la Tutora 2 y la Estudiante D, la Tutora 2 balanceó el enfoque de la tutoría entre los problemas globales y locales. Por ejemplo, al principio de la tutoría, la Tutora 2 se enfocó primero en los asuntos globales, y luego se enfocó más en los problemas locales. Inició la sesión pidiendo información de fondo, como el autor y la trama del cuento, para aclarar los criterios de la tarea y las expectativas del profesor. La Tutora 2 y la Estudiante D hablaron sobre el tipo de información que se debía incluir en cada párrafo. Conversaron sobre las funciones de los párrafos, como el análisis o la reflexión. Después de abordar estos asuntos globales, la Tutora B cambió su atención a los asuntos locales, como la concordancia de los verbos, el formato de las citas, el uso del pretérito versus el imperfecto o

*por* versus *para*. Aunque la Tutora 2 prestó atención a los errores locales, dio prioridad a los problemas globales durante la cita. Esta estrategia aseguró que la Tutora 2 y la Estudiante D no dedicaran demasiado tiempo a los detalles pequeños de gramática o vocabulario. Esta división de atención solo observé durante esta sesión en particular, que fue la única con la Tutora 2. Por eso, no es posible saber si fue una característica de esta sesión solamente, o del enfoque de la Tutora 2 en general.

### **Asuntos estilísticos**

Durante todas las sesiones en general, la mayoría de los comentarios se relacionaban con los errores lingüísticos, como los asuntos estilísticos, gramaticales y léxicos. La Tutora 1 le dijo a varios estudiantes que escribir en la L2 no era simplemente traducir, sino una manera de pensar y organizar ideas. Este comentario subyace la relevancia del estilo de la escritura de los aprendientes de la L2. Durante dos sesiones, la Tutora 1 ofreció sugerencias con respecto a la extensión de las frases, diciendo “in Spanish [in contrast with English] we can have longer sentences” a la Estudiante A, y “esto no es un error, pero en español, se puede usar frases más largas que en inglés” a la Estudiante C. A veces, las frases de los estudiantes resaltaban raras aunque fueran gramaticales. En estos casos, la Tutora 1 decía a la Estudiante A, “now it sounds very English” y a la Estudiante C, “esta suena muy inglés”. El énfasis tanto en errores de gramática y léxico como en diferencias estilísticas entre el español y el inglés asumen una importancia principal en las tutorías en la L2.

### **Asuntos gramaticales**

Otro enfoque era los errores de gramática. Las tutoras solían ayudar a los estudiantes con los problemas de gramática como la falta de artículos, los tiempos, los sinónimos y las preposiciones. Estos errores representan elementos exclusivos de la L2, así los estudiantes probablemente necesitan más dirección con esta categoría de error. Después de asistir a las

sesiones de tutoría, los estudiantes llenaban una encuesta electrónica sobre sus experiencias y sentimientos. Con las encuestas sobre la Tutora 1, al ver las respuestas a la pregunta “What issues did you work on in your session?”, 13 de 27 respuestas hacen referencia a la precisión gramatical, como “making edits”, “grammar, style, clarity” y “general grammar and spelling”. “Grammar” aparece in las respuestas más que cualquier otro concepto. Estos ejemplos muestran que las tutoras pusieron más énfasis en la precisión del español que en los asuntos globales.

### **Asuntos léxicos**

Otro aspecto de los asuntos locales era los errores léxicos; los aprendientes de la L2 frecuentemente tenían dificultades para elegir la palabra del diccionario que correspondía al significado que querían expresar. Por ejemplo, con la Tutora 1 y el estudiante E, los dos participantes hablaron largamente sobre el termino apropiado para expresar un significado específico, dado que el diccionario ofrecía opciones como *sutil*, *suave*, *gentil*, *ligero* y *delicado*. Durante otra sesión con el mismo estudiante, los dos exploraron los matices de significado entre los sinónimos *aula*, *salón de clase* y *sala*.

### **Dialecto**

Con los estudiantes de los niveles bajos, se pone menos énfasis en la consistencia de su variedad lingüística. El español enseñado en clases universitarias es una mezcla del vocabulario y las convenciones gramaticales de varias variedades de español. No representa un español de ninguna región específica, sino que un conjunto de las formas más convencionales. Con los estudiantes de nivel principiante, los profesores típicamente no mandan que los estudiantes utilicen una variedad consistente y coherente. Sin embargo, cuando la Tutora 1 trabajó con el Estudiante E de posgrado, recomendó que eligiera un dialecto específico para su texto. Cuando los dos conversaban sobre la selección entre los

sinónimos “aula” y “sala”, la Tutora 1 mencionó que la diferencia era una cuestión de dialecto. Preguntó si tenía una preferencia por una variedad regional en particular. “Depende de quiénes son los lectores de tu proyecto”, dijo. Los estudiantes de los niveles bajos probablemente no tienen lectores además de sus profesores. Por eso, pueden prestar menos atención a las necesidades de sus lectores. En contraste, para al estudiante de posgrado, importa más sus lectores y su auditorio potencial. Este ejemplo muestra cómo el enfoque de la tutoría se adapta para acomodar a los estudiantes de niveles distintos.

### **Objetivo / contenido**

Incluso con los estudiantes de los niveles principiantes e intermedios, las tutoras se enfocaban en los asuntos globales como los objetivos y el contenido. Durante una sesión con la Tutora 1 y la Estudiante B, se prestó atención al orden de las oraciones dentro de cada párrafo, incluso al orden de los párrafos. La Tutora 1 sugirió que la Estudiante B dividiera su tarea en secciones distintas, “(...) tengo cinco razones: primero..., segundo...” y “siento que tienes una idea y entonces otra idea y regresas a la primera idea...”. También preguntó a la Estudiante B sobre el contenido de su texto. Ella escribía una solicitud para estudiar en Perú, y La Tutora 1 preguntó por qué la Estudiante B había elegido este sitio: “¿Por qué Perú? ¿Porque tiene una tradición rica...?” Durante esta sesión, la Tutora 1 se enfocó en los asuntos globales como los objetivos de la propuesta, “decir algo que nadie diga”. Sugirió que ella estudiara sobre Perú, “¿cuántos turistas visitan Perú cada año?” Enfocarse en el contenido de la tarea muestra que los problemas globales importan tanto como los errores gramaticales.

### **Escribir para aprender versus Aprender mediante escribir**

Es posible que el énfasis en los asuntos locales se relacione con el objetivo de las tareas; no necesariamente es una indicación de acomodación a las capacidades lingüísticas de los aprendientes de la L2. Frecuentemente, las funciones de las tareas se dividen en dos

categorías: “aprender cómo escribir” y “aprender mediante escribir” (Manchón, 2011, p. 3). Las tareas de “aprender cómo escribir” enfatizan la forma, el proceso de escribir, el tema y la estructura más que el contenido. El objetivo de estas tareas es el mejoramiento de las capacidades literarias. En contraste, las tareas de “aprender mediante escribir” usan el proceso de escribir para analizar y responder al contenido del curso. El objetivo de estas tareas es el procesamiento de los temas de la clase. En las clases de lengua extranjera, especialmente las del nivel bajo, los objetivos se enfocan en la gramática y el vocabulario. La mayoría de las tareas son las de “aprender mediante escribir”. Los profesores usan estas tareas para que los estudiantes practiquen las lecciones gramaticales, y el contenido y las ideas son secundarios. Sin embargo, las clases de la L2 del nivel alto se enfocan más en los asuntos no gramaticales. Así, los estudiantes del nivel alto escriben más tareas de la categoría “aprender cómo escribir”. Con las clases más avanzadas, como las sobre la literatura y la cultura del mundo hispanohablante, el contenido y la estructura de los trabajos escritos asumen una importancia principal, no solamente la gramática. Según este espectro de objetivos, es posible que el énfasis en los asuntos locales durante estas sesiones no sea un resultado de la lengua del estudiante, sino de su nivel académico.

### **Instrucción indirecta en la práctica**

#### **Controlar un elemento de la tutoría: el habla, tomar notas... etc.**

El manual de tutoría escrito por Soven (2006) nota la dificultad que un estudiante de la L2 puede experimentar cuando tiene que controlar todos los elementos de la lengua al mismo tiempo: escuchar, entender, tomar nota, hablar, razonar críticamente... etc. Por ese motivo, durante varias sesiones, cuando las tutoras trabajaban con unos estudiantes de nivel bajo, se acomodaban al nivel lingüístico del estudiante y utilizaban métodos más directos. Con la Estudiante B y el Estudiante C, la Tutora 1 sacó un lápiz para marcar los errores. Esta

estrategia contrasta con la instrucción indirecta, en la que el tutor exige que el estudiante escriba sus propias notas. Cuando la Tutora 1 tomó notas y escribió por las Estudiantes B y C, podían prestar más atención a los otros elementos de la lengua y la obra escrita. Esta instancia de acomodación ejemplifica el proceso de mediación ya mencionado en la teoría del interaccionismo social. Las tutoras simplificaban la instrucción, dando apoyo a las actividades todavía no dominadas.

### **Frases de cortesía / enfatizar el “yo”**

Cuando se ofrecen sugerencias en español y en inglés, usar expresiones más indirectas se considera más apropiado y cortés (Pinto & Pablos-Ortega, 2014, p. 117). Las tutoras usaban frases de cortesía, las cuales precedían sus sugerencias y ablandaban la severidad de sus comentarios. Algunos ejemplos de este tipo de cortesía incluyen usar la forma condicional, como usó la Tutora 1 con el Estudiante E, “yo diría...” y “mi sugerencia sería...”. Otra opción que la Tutora 1 utilizó fue enfatizar el “yo” de la sugerencia, como “I’m going to suggest”, “that’s not bad, but I would say...” con la Estudiante A. Enfatizó su perspectiva propia para minimizar la severidad de las sugerencias, y atribuyó la culpa de comprensión a la tutora en vez del estudiante. Podría ser una estrategia eficaz si el estudiante no está seguro de sus capacidades de escribir.

### **Enfatizar el “tú”**

Otra estrategia es enfatizar el “tú” en la sugerencia para afirmar el propósito del estudiante. La Tutora 1 usaba frases que enfatizaban el “tú” para mostrar la voluntad del estudiante. Las frases como “qué tal si dices...” a la Estudiante B, y “si te gusta...” a la Estudiante C, permitieron que los estudiantes mantuvieran el control sobre sus ensayos, y que sus textos fueran de su propiedad. Podría ser una estrategia eficaz si el tutor quiera evitar dominar la conversación.



**Enfatizar el “nosotros”**

Una estrategia para dar sugerencias es enfatizar el “nosotros,” y noté esta estrategia durante las sesiones de tutoría. La Tutora 1 usaba frases con la forma de primera persona plural para sugerir que la revisión fuera un esfuerzo colectivo, como “podríamos decir esto,” y “como podemos hacer la diferencia” con la Estudiante B. Como describen Pinto y Pablos-Ortega, la forma de “nosotros” se usa para insinuar la solidaridad, colectividad e igualdad entre los interlocutores (Pinto y Pablos-Ortega, 2014, p. 59). Presentar las sugerencias desde la perspectiva de “nosotros” enfatiza la función colectiva de la tutoría.

**La lectura en voz alta y el uso de la entonación**

Durante varias sesiones, la Tutora 1 usaba la entonación para guiar los estudiantes de manera indirecta. Durante una sesión con el Estudiante E, la Tutora 1 usó la entonación para enfatizar elementos problemáticos en la obra. Aunque la Tutora 1 leyó la mayoría del texto en silencio, leyó las oraciones con problemas en voz alta. Hizo pausa leyendo, o puso más énfasis en las palabras o frases problemáticas. No ofreció sugerencias directas, pero el énfasis llamó la atención del Estudiante E, así que se enfocó en la gramática y el vocabulario. A prestar más atención a estas frases, el Estudiante E generalmente podía corregir el error por voluntad propia. Es una estrategia indirecta, porque la Tutora 1 no ofreció su propia sugerencia. Asistió al Estudiante E, pero él utilizó su propio conocimiento de la lengua para corregir su texto. Durante otra sesión, la Tutora 1 llamó la atención a las frases problemáticas cuando cambió su entonación. Usó cambios entonativos para llamar la atención del Estudiante E a las frases problemáticas. Suspendió la enunciación de una palabra o puso más énfasis en el elemento incorrecto. Por ejemplo, durante una sesión con la Tutora 1 y la Estudiante B, al leer una frase confusa, dijo “pero todavía ES” y “TODAVÍA trabaja.” A través de este énfasis, la Estudiante B se fijó de manera consciente en la palabra, y usó su propio conocimiento lingüístico para corregir el error.

**Preguntas para estimular la conversación / preguntas abiertas**

Ambas tutoras usaban estrategias indirectas, como las preguntas abiertas, para guiar a los estudiantes también. Utilizaban preguntas indirectas para animar la conversación con el estudiante. Estas preguntas de dirección incluyeron, “¿qué quieres decir?”, “no entiendo lo que quieres decir”, “how would you present this?”, “what do you know about *-er* verbs?”, “how do you want to do this?”, “how do you want to end that sentence?” y “¿por qué dijiste esto?” Estas preguntas obligaron que los estudiantes explicaran sus propias ideas. Teóricamente, mediante este diálogo, los estudiantes podían identificar las faltas en su tarea por sí mismos. El escritor tiene que razonar críticamente y clarificar sus ideas para contestar las preguntas de la tutora. Además, estas preguntas conllevan una respuesta del estudiante, así que el estudiante mantiene la propiedad intelectual sobre su ensayo.

Al principio de cada tutoría, la tutoras iniciaban las sesiones con la declaración, “tell me about your paper” de Tutora 2 o “tell me about the assignment a little bit” de Tutora 1. Esta petición obligó que el escritor participara en la revisión de su ensayo, en vez de tomar un papel pasivo. Las tutoras empezaban las sesiones preguntando a los estudiantes sobre los requisitos y las expectativas de las tareas. Estas preguntas estimulaban la conversación entre la tutora y el estudiante y permitían que los estudiantes participaran más en el proceso de revisión.

Sin embargo, durante una sesión con la Tutora 1 y el Estudiante C, esta estrategia indirecta fue menos provechosa porque al Estudiante C le faltaba el conocimiento lingüístico en la L2 para poder contestar las preguntas, y por tanto ni podía formular una respuesta. La Tutora 1 dirigió la conversación en español, y no es seguro si el Estudiante C entendió las preguntas de ella. Frecuentemente los aprendientes de la L2 no han desarrollado completamente sus capacidades productivas (hablar / escribir), y por eso son aprendientes

pasivos. Pueden entender la lengua hablada, y pueden leer sin dificultad, pero producir la lengua de forma hablada y escrita produce dificultades. Es posible que el Estudiante C entendiera las preguntas de la Tutora 1, pero no pudiera formular una respuesta. La Tutora 1 preguntó al Estudiante C sobre su tarea para estimular la participación del escritor, “¿cuáles son tus preocupaciones?”, y “do you have any questions?” A pesar de estos intentos, el Estudiante C no participó en la revisión de su tarea. Dado que era un estudiante de una clase introductoria, es posible que hubiera barreras lingüísticas. Esta sesión sugiere que hay límites de la eficacia de la estrategia de preguntas abiertas.

### **Preguntas de confirmación e interpretación**

Las Tutoras 1 y 2 usaban preguntas más directas para confirmar su comprensión, como “do you mean that...?” de la Tutora 1 al Estudiante C, y “so you’re saying that...?” de la Tutora 2 a la Estudiante D. Estas preguntas cerradas confirmaron su interpretación del texto mientras conllevaban una respuesta por parte del estudiante, pero solo una respuesta breve, como sí o no. Mediante estas preguntas, las tutoras ofrecían su propia interpretación del texto, y los estudiantes simplemente tenían que confirmar o negar su interpretación. Estas preguntas fueron más directas porque había límites con respecto a la selección de respuestas posibles. Sin embargo, estas preguntas todavía obligaron que el estudiante conversara sobre sus ideas.

A través de estas preguntas, las tutoras ofrecían opciones de revisión, como estas preguntas durante una sesión con la Tutora 1 y la Estudiante A, “okay here do you want to say... [opción A]”, y “what do you prefer, [opción A u opción B]?”. Esta es una estrategia que presenta sugerencias en forma de preguntas, así que el estudiante mantuvo el control sobre el ensayo. Efectivamente, las preguntas fueron un método más interactivo que las sugerencias directas.

### **Sugerencias directas**

En contraste con las maneras indirectas, la tutoras usaban sugerencias directas para animar la revisión por parte del estudiante, como “I think you can leave this out”, “maybe what you want to say is...”, “you can’t say... but you can say...” dichos por la Tutora 2, y “no creo que necesites esta” y “puedes eliminar esto” dichos por la Tutora 1. Esas preguntas no conllevaron unas respuestas de los estudiantes. Provocaron la revisión, pero los estudiantes no la iniciaron, así que no es seguro que los estudiantes hayan entendido las reglas gramaticales. Sin embargo, cuando las dos tutoras utilizaban unas estrategias directas, ellas afirmaban que no cambiaban el contenido de la tarea original. Después de ofrecer una sugerencia, la Tutora 1 dijo al Estudiante C, “that way we’re not changing your idea”.

### **Herramientas multimodales**

Usar herramientas multimodales es una estrategia clave de la tutoría con estudiantes de L2. Si los estudiantes tienen acceso a herramientas, pueden auto-revisar y auto-corregir sus tareas afuera de las tutorías de escritura. Durante una sesión, la Tutora 1 utilizó su iPad para buscar contenido para el texto de la Estudiante B. Ella estaba escribiendo una solicitud para estudiar en un país extranjero durante un semestre, pero a su carta de solicitud le faltaba información sobre su sitio deseado. Mediante los sitios de Internet, ellas buscaron mapas y listas de destinos. Al terminar, la Tutora 1 escribió el título de un video informativo y el nombre de una autora en una hoja de papel. El uso de las herramientas como los sitios de Internet, los videos y los libros es clave así que los estudiantes de la L2 pueden ser más independientes.

### **Estrategias visuales**

Con la Estudiante B, la Tutora 1 no escribió directamente en el texto de la estudiante, sino tomó notas al lado revés de la hoja. Escribió un esbozo, un mapa para organizar sus ideas. En este mapa, la Tutora 1 y la Estudiante B dividieron el ensayo en secciones lógicas. La Tutora 1 también escribió preguntas que la Estudiante B podía considerar durante la

revisión. Con los estudiantes de la L2, utilizar una variedad de estrategias visuales y kinestésicas puede facilitar el entendimiento. Hay límites en términos de la memoria de corto plazo, especialmente para los estudiantes de la L2 que no pueden tener en cuenta todos los elementos del discurso, tales como escuchar, entender, formular respuestas, hablar, escribir, y razonar críticamente sobre su tema. Regular un elemento del discurso mediante estas estrategias visuales o kinestésicas puede ayudar al estudiante.

### **La división de habla en práctica**

#### **Lengua de instrucción**

No hay reglas ni expectativas que determinen cuando un tutor debe hablar en inglés o en español. Parece que el nivel del estudiante es un factor: las tutoras hablan más inglés con los estudiantes de clases introductorias en vez de los estudiantes de posgrado, con quienes hablan en español más. También depende de la lengua en la que se inicia la sesión. Si un estudiante empieza hablando inglés al principio de la sesión, establece la lengua de instrucción.

Con unos estudiantes de competencia limitada en la L2, las tutoras solían dirigir más el diálogo. A veces resultaba que la división del habla era asimétrica; la tutora hablaba más que el estudiante. Durante una sesión en particular, la Tutora 1 trabajó con el Estudiante C y hablaba casi exclusivamente en español, pero el Estudiante C siempre respondía en inglés. Es posible que el escritor estuviera inseguro de su competencia en la L2 y por consiguiente se quedó silencioso. No fue tan provechoso porque el Estudiante C no tuvo la oportunidad de practicar ni negociar en la L2. Sin embargo, aunque el Estudiante C se quedó muy pasivo durante la cita, recibió mucho input lingüístico en la L2. El proceso de escuchar a la Tutora 1 también fomentó su conocimiento de la L2 de manera más indirecta. Por esta razón, cuando

las tutoras trabajaban con los estudiantes de nivel bajo, solían leer los ensayos en voz alta.

De manera contrastiva, durante otra sesión con la Estudiante D, la Tutora 2 dirigió la sesión en inglés. Dado que hay ventajas asociadas con recibir input en la L2, también el uso de inglés ofrece ventajas. La decisión de hablar en la L1 de la Estudiante D quizás fuera una consecuencia del nivel académico de la estudiante. Dado que ella estaba tomando una clase no avanzada de español, la elección de inglés animó la participación de la escritora, porque no tenía que formular ni procesar el habla en la L2. Esta selección de lengua sugirió que el enfoque de la sesión no era los errores lingüísticos, sino los aspectos globales. Con los aprendientes de la L2, la elección de inglés es un método de mediación, o acomodación a las habilidades de los estudiantes.

A pesar de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, muchas sesiones empezaban en el inglés antes de hacer el cambio al español. Las dos tutoras solían empezar las sesiones en inglés, diciendo, “can you tell me about your assignment a bit?” Esta introducción ofrecía la oportunidad así que el estudiante podría explicar su tarea en su L1 sin el esfuerzo adicional de hablar en la L2. La selección de una lengua determina el enfoque principal de la tutoría, y la tutora tiene que determinar cuál es más provechoso: que el estudiante reciba input lingüístico en la L2 aunque se limite la interacción, o que el estudiante participe en la conversación y revise más aunque no reciba input ni produzca output en la L2.

Había variaciones con respecto al nivel académico del estudiante. Durante una sesión con el Estudiante E, el estudiante de posgrado, la Tutora 1 no leyó el cuento en voz alta. La conversación con la Tutora 1 sucedió casi exclusivamente en español, excepto algunas instancias en las que el Estudiante E quería clarificar el significado de una palabra o una frase. Esta selección de lengua sugiere que la dependencia en la L1 durante las sesiones disminuya con más fluidez.

### **Negociación**

Durante una sesión con el Estudiante E, la negociación fue una estrategia clave. Al leer un breve cuento creativo, la Tutora 1 y el Estudiante E encontraron unas frases problemáticas y ofrecieron opciones alternativas. Después de identificar todas las opciones, el escritor escogió su frase favorita.

Fragmento (1) (T = tutora, E = estudiante)

T: ¿Cómo puedes mirar algo sin querer?

E: Como fijarte como que no tienes interés.

El escritor tenía que explicar y reformular sus ideas en otras palabras. Cuando el escritor tenía que reformular lo que quería decir, clarificó sus pensamientos y solidificó su conocimiento de la lengua.

### **Preguntas del autor**

El proceso de negociación fue más provechoso cuando los estudiantes tenían sus propias preguntas sobre su obra. Típicamente, los estudiantes del nivel alto habían formulado sus propias preguntas antes de llegar a la sesión. Por ejemplo, durante una cita con el estudiante E, él tenía sus propias preguntas durante la tutoría, como “do you think I should add another sentence?” y “what I meant to say was...”. Esas preguntas y clarificaciones del escritor fueron evidencia de la división equitativa entre los participantes.

### **División del habla depende del nivel de competencia**

Con los estudiantes de competencia limitada en la L2, las tutoras generalmente dirigían la conversación. En contraste, con el Estudiante E, la división del habla parecía casi igual. El estudiante empezó la sesión con un diálogo sobre las metas, las preguntas, las preocupaciones y la información de fondo. El Estudiante E tenía preguntas propias y él guió

el diálogo durante la sesión. Este ejemplo sugiere que el nivel de dirección de la tutora depende del nivel lingüístico del estudiante; los estudiantes del nivel alto son capaces de dirigir la revisión por sí mismos.

### **Retroalimentación positiva**

Especialmente con los estudiantes del nivel bajo, las tutoras ofrecían palabras alentadoras cuando un estudiante escribía una oración sin errores gramaticales, como “esta oración es muy buena”, “muy bien”, y “the rest is perfect” de la Tutora 1 y “very nice paragraph” de la Tutora 2. Estas palabras alentadoras son muy importantes cuando un tutor trabaja con un estudiante de la L2. Escribir en la L2 puede ser desalentador, y es importante que estos estudiantes sepan cuando escriben algo claro y preciso.

### **Conversación sobre asuntos no-académicos**

Durante las sesiones, no todas las preguntas estaban asociadas con la tarea. En la sesión entre la Tutora 1 y la Estudiante A, fuera del diálogo sobre la ensayo, la Tutora 1 preguntó a la Estudiante A sobre sus actividades y sus actitudes, como “how is the class going?” y “are you still volunteering with the children?” Aunque estas preguntas no estaban relacionadas con el ensayo, sirvieron para confirmar que la estudiante se sintiera cómoda. Como describen Ryan y Zimmerelli (2010) en su manual de tutoría, “establish a rapport at the beginning of the session... informal conversation may allay fears and calm nerves” (p. 68). Compartir la obra escrita (especialmente en la L2) con otros lectores es un acto de valentía, y las preguntas amigables sirven para calmar a los escritores.

### **Conclusión**

Este es un estudio descriptivo de ámbito reducido que se enfoca en los estudiantes universitarios de L1 inglés cuando escriben en español como una lengua extranjera. Con otros estudiantes, como los hablantes de herencia o los estudiantes internacionales, o en otros



contextos, como la tutoría profesional, este estudio podría resultar en observaciones diferentes. No se pueden generalizar estos hallazgos, pero hay patrones notables en relación con los tres debates de tutoría: los métodos directos o indirectos, los enfoques de la tutoría y la división de habla entre el tutor y el estudiante.

Aunque un principio de la tutoría en L1 propone que los tutores se enfoquen solamente en las habilidades literarias y discursivas, las tareas de L2 suelen tener expectativas y objetivos contrastivos de las de la L1. Las tareas de L2, especialmente las de las clases de nivel bajo, siguen el modelo de “aprender mediante la escritura”, que significa que los estudiantes usan sus tareas escritas para fomentar el conocimiento gramatical en la L2. Los tutores de la L2 reconocen este objetivo y cambian sus enfoques como consecuencia. Las tutoras de este estudio se enfocaban en los errores gramaticales como el uso de los artículos, los tiempos verbales, las preposiciones y los sinónimos, conceptos que son distintos de la L1 de estos estudiantes. Las tutoras notaban las diferencias estilísticas de las dos lenguas, como la longitud de las oraciones y la traducción directa de las expresiones inglesas. Sin embargo, las tutoras no ignoraban los asuntos literarios, sino priorizaban los enfoques de la tutoría. Al principio de las sesiones, prestaban atención a los asuntos globales, como los objetivos, los requisitos y las expectativas del profesor, y luego cambiaban el enfoque a los asuntos locales. Esta división de tiempo asegura que los asuntos locales no reciben demasiada atención.

Yo noté diferencias con respecto al nivel de competencia del estudiante. Los estudiantes del nivel alto mostraban la capacidad de autocorrección con los errores de gramática y vocabulario. A leer estas tareas, podrían identificar los problemas y corregirlos sin la ayuda directa de la tutora. Además, podrían formular preguntas específicas sobre su tarea más fácilmente que los estudiantes del nivel bajo, y estas preguntas les ayudaban a revisar. Estas observaciones indican que con el tiempo, los tutores necesitan prestar menos atención a los asuntos gramáticos mientras que los estudiantes ganan la habilidad de controlar

el proceso de revisión por sí mismos. Con los estudiantes de competencia baja en la L2, las tutoras se enfocaban más en los asuntos locales, pero cuando se aumenta la competencia lingüística en la L2, las estrategias de tutoría parecían similares a las de la tutoría en la L1.

Con el debate de las estrategias directas e indirectas, las tutoras tendían a usar estrategias más directas con los errores lingüísticos, como la gramática y el vocabulario, pero tendían a usar estrategias más indirectas con los problemas globales. Los estudiantes probablemente ya tienen conocimiento literario en su L1, y los tutores no necesitan proveer instrucción directa, sino aprovechar este conocimiento ya adquirido. Esta observación apoya la Teoría de la competencia subyacente común porque las tutoras usaban estrategias directas con los errores lingüísticos, los conceptos novedosos a la L2, pero usaban estrategias indirectas con los errores globales, porque esta información se aprendió en otros contextos anteriormente. Con los asuntos locales, las tutoras usaban estrategias directas, como controlar un elemento de la tutoría, tomar notas por el estudiante, leer en voz alta o dirigir más la conversación. Cuando ofrecían sugerencias, las tutoras mitigaban sus directivas o usaban fórmulas de cortesía para suavizar sus proposiciones. Con los asuntos globales, usaban estrategias parecidas a las de la tutoría en la L1, como las preguntas abiertas para estimular la conversación y sacar información del estudiante. El uso de estrategias diferentes dependiendo del orden del problema es un ejemplo de la mediación porque las tutoras evalúan las habilidades de los estudiantes y acomodan las estrategias de enseñanza. Cuando se aumenta la competencia lingüística en la L2, los tutores pueden dar sugerencias de manera más indirecta.

En la mayoría de las sesiones de tutoría, la división de habla no era igual; las tutoras dirigían más las conversaciones. En contraste con la tutoría de la L1, el habla de los tutores en la L2 cumple dos funciones: guiar el proceso de revisión y proveer input en la L2, un

modelo de lo posible en la lengua meta. A causa de estas funciones duales, cuando habla más el tutor, el estudiante recibe aún más beneficios. Además, los estudiantes pueden experimentar la sobrecarga cognitiva durante las sesiones en la L2, así que a veces es necesario que el tutor dirija más la tutoría. A pesar de los mandatos de la pedagogía en la L1, la división de habla asimétrica no es necesariamente una desventaja en la tutoría de la L2. Importa no solamente la cantidad de habla, sino la lengua de instrucción también, si el tutor habla en la L1 o L2 del estudiante. Durante las sesiones observadas, hablar en el inglés conllevaba más participación del estudiante y más revisión, las cuales eran ventajas. Sin embargo, el estudiante no recibe input en la L2 ni tenía que formular output, las cuales eran desventajas. Hablar en español proveía input en la L2 y obligaba que el estudiante practicara y negociara su L2, las cuales eran ventajas. Pero el proceso era más lento, y era posible que el estudiante no pudiera comunicar sus preguntas ni metas efectivamente, las cuales eran desventajas. Sin embargo, según la teoría de interaccionismo social, la L1 del estudiante se considera una herramienta que media el aprendizaje de la L2. Por consecuencia, el uso de la L1 no necesariamente es una desventaja. La selección de lengua determina los enfoques y los objetivos de la sesión de tutoría, lo cual no es un factor durante la tutoría en la L1.

Con base en las observaciones, hay evidencia que apoya la Hipótesis del input y output comprensible. Cuando los dos participantes encontraron un segmento problemático en el texto, observé el acto de negociación. A través de varios turnos de conversación, el estudiante tenía que formular y reformular sus ideas con palabras diferentes para hacer comprensible sus pensamientos. El acto de interacción obligó que el estudiante prestara más atención a su output escrito y dicho.

Observé evidencia de la Teoría de competencia subyacente común durante las sesiones. Las tutoras usaban maneras más directas con los asuntos locales, pero las sugerencias indirectas con los asuntos globales. El hecho que las tutoras podían emplear

estrategias indirectas con estos asuntos sugiere que era conocimiento ya dominado por el estudiante. Los estudiantes no necesitaban las explicaciones ni sugerencias directas sobre estos asuntos porque este conocimiento literario se transfirió desde su L1 a su L2. El hecho que las tutoras empleaban los métodos directos con los asuntos locales implica que esta información es novedosa, exclusiva a la L2. Se utilizaban distintos grados de dirección con asuntos literarios y lingüísticos, lo que conforma con la Teoría de competencia subyacente común.

Los hallazgos de este estudio proveen evidencia a favor del Hipótesis de los umbrales también. Con los estudiantes del nivel bajo, observé más errores globales también, no solamente los de gramática. Al recibir una sugerencia sobre la organización, la Estudiante B comentó que “I’m an English major, I know how to to organize paragraphs”. Esta declaración sugiere que ella ya había desarrollado estas habilidades en la L1, pero este conocimiento básico no se transfirió a su tarea en la L2. Esta discrepancia quizás muestra la experiencia de sobrecarga cognitiva con los aprendientes de la L2. Los escritores de lengua extranjera tienen que manejar todo el conocimiento gramático, léxico y literario al mismo tiempo, pero hay límites a la memoria de corto plazo. Pueden enfocarse en algunos elementos del texto, pero para los aprendientes de la L2, hay más distracciones. Su producto escrito no necesariamente refleja su conocimiento. El propósito de sobrecarga cognitiva apoya el Hipótesis de los umbrales, porque los estudiantes de competencia baja experimentan dificultades a llevar su conocimiento aprendido en la L1 a sus producciones de la L2.

Dadas estas diferencias observadas de los métodos de instrucción, la tutoría en la L2 no es categóricamente distinta de la de la L1. Todas las estrategias empleadas durante las citas de la L2 pueden servir a los escritores de la L1 también. El factor clave que distingue la enseñanza de la clase tradicional de la instrucción de la tutoría es que la sesión se centra en el individuo y sus habilidades y necesidades únicas. Aunque la lengua y la competencia

lingüística afectan la escritura de los estudiantes, no son factores determinantes. Otros factores influyen el escritor simultáneamente, tales como los requisitos de la tarea, las metas del estudiante, la naturaleza de su educación anterior, los objetivos del profesor, las actitudes del escritor hacia sus lenguas, sus experiencias previas con la escritura. Hay que tratar cada visitante a la Tutoría como un individuo, no como un hablante de la L2 con necesidades predecibles y determinadas.

Referencias

- Brookes, J. (1991). Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. *Writing Lab Newspaper*, 15 (9), 1-4.
- Bruffee, K. A. (1984). Peer Tutoring and the 'Conversation of Mankind'. In G. A. Olson (Ed.) *Writing Centers: Theory and Administration* (8-15). Urbana: National Council of Teachers in English.
- Cummins, J. (2002). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. New York: Multilingual Matters LTD.
- Gascoigne, C. (2004). In Support of Interaction: Corrections and Miscorrections in Nonnative Conversation. *The French Review*, 77 (4), 744-754.
- Grand Valley State University: "What Is the Spanish Writing Center?" Recuperado de [gvsu.edu/mll/swc/what-is-the-spanish-writing-center-2htm](http://gvsu.edu/mll/swc/what-is-the-spanish-writing-center-2htm).
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2014). Collaborative Writing in L2: The Effect of Group Interaction on Text Quality. In S. Ransdell y L. Barbier (Eds.), *Studies in Writing*. Kluwer Academic Publishers.
- Manchón, R. M. (2011). *Writing-to-Learn and Learning-to-Write in an Additional Language*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.
- Northwestern University: Weinberg College of Arts and Sciences, Department of Spanish. Recuperado de <http://www.spanish-portuguese.northwestern.edu/writing-center/>.
- Pinto, D. & Pablos-Ortega, C. (2014). *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática Española*. New Haven: Yale University Press.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. In C. A. McArthur, S. Graham, J. Fitzgerald, (Eds.), *A Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Ransdell, S. & Barbier, M. An Introduction to New Directions for Research in L2 Writing, *Studies in Writing* (1-10). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., & Marín, J. (2014). A Critical Examination of L2 Writing

Process Research. In S. Ransdell y M. Barbier (Eds.) *Studies in Writing* (pp. 11-47).  
Boston: Kluwer Academic Publishers.

Ryan, L., & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford.

Soven, M. I. (2006). *What the Writing Tutor Needs to Know*. Boston: Thomson Wadsworth.

Swain, M., Penny K. & Linda S. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language*

*Education: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters.

Thompson, I., et. al. (2009). Examining Our Lore: A Survey of Students' and Tutors' Satisfaction

with Writing Center Conferences. *The Writing Center Journal*, 29 (1), 78-105.

Thompson, I. & Mackiewicz, J. (2014). Questioning in Writing Center Conferences. *The*

*Writing Center Journal*, 33, (2), 37-70.

*University of Iowa: Writing Center. Recuperado de writingcenter.uiowa.edu.*

*University of Wisconsin: College of Letters and Science: Spanish and Portuguese.*

Recuperado de <https://uwm.edu/spanish-portuguese/undergraduate/spanish-writing-center/>.

Williams, J. Undergraduate Second Language Writers in the Writing Center. (2002). *Journal of Basic Writing*, 21 (2), 73-86.

Williams, J. (2004). Tutoring and Revision: Second Language Writers in the Writing Center.

*Journal of Second Language Writing*, 13, 173-201.