

**V ENCUENTRO INTERNACIONAL y IV NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**ROLES DE ESTUDIANTES DURANTE LA ESCRITURA COLABORATIVA:
POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE APRENDIZAJES**

Karina Alejandra Arenas Hernández¹

Universidad del Valle, Colombia

Área temática: la función epistémica de la lectura y de la escritura.

Resumen

La regulación socialmente compartida de la escritura es un tema emergente en la investigación en educación. Una de sus aplicaciones didácticas es la producción colaborativa de textos entre estudiantes, que puede favorecer comportamientos conscientes y reflexivos en torno a los procesos de escritura. En esta ponencia se presentan los resultados del análisis de los roles asumidos por estudiantes durante la escritura colaborativa de un ensayo. Este fue uno de los aspectos analizados en un estudio cualitativo de tipo descriptivo desarrollado con tres grupos de tres estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en el curso “Composición en Español II”. El objetivo del estudio fue caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo.

En la ponencia se muestra que los roles asumidos durante la escritura colaborativa posibilitaron a los estudiantes un abordaje completo de la tarea, debido a que cada uno desde un rol distinto resaltó aspectos del texto y del proceso de escritura en sí mismo, lo que aportó a la construcción de aprendizajes sobre el tema de su escrito, los procesos de argumentación oral y escrita, la

¹ Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística y Español. Docente hora cátedra, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Correo electrónico: karina.arenas@correounivalle.edu.co

tipología textual y los aspectos formales de la lengua. Estas reflexiones incidieron también en la conciencia sobre la audiencia de su escrito y su propósito. Una de las principales conclusiones del estudio fue que la escritura colaborativa implica trascender al docente como único guía de las orientaciones y reconocer el papel fundamental de la interacción entre pares para el aprendizaje.

Palabras clave: escritura colaborativa; regulación socialmente compartida; roles de estudiantes; enseñanza de la escritura.

ROLES DE ESTUDIANTES DURANTE LA ESCRITURA COLABORATIVA: POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE APRENDIZAJES

INTRODUCCIÓN

La escritura académica es un proceso complejo que tiene una relación intrínseca con el aprendizaje y la construcción de conocimientos, debido a que, en su función epistémica, favorece el desarrollo, la revisión, la reflexión y la transformación de los saberes propios (Lea, 2004). El contexto universitario exige a los estudiantes procesos de producción de textos distintos a los que se promueven en la educación básica y media, dado que deben enfrentar discursos académicos más rigurosos y con una alta complejidad que requiere ser interpretada y reelaborada (Carlino, 2003).

Estas características del proceso de escritura requieren una orientación por parte de los docentes, quienes desde su práctica pueden promover en los estudiantes el desarrollo de la conciencia y el control del mismo. Al respecto, Martí (1995) afirma que en un momento inicial del desarrollo de la escritura, la regulación está en manos del docente, quien se encarga de ejercer un control externo; sin embargo, el objetivo de los procesos de enseñanza abordados desde una perspectiva metacognitiva es que los estudiantes asuman dicho control y que lo internalicen de manera gradual.

De acuerdo con Castelló, Bañales y Vega (2010), la regulación de la escritura puede abordarse desde los enfoques teóricos cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido. Estos autores resaltan que el último enfoque es un paradigma apenas emergente que representa un campo de investigación amplio y, hasta el momento, poco explorado. Una de las aplicaciones didácticas de dicho enfoque es la producción colaborativa de textos entre estudiantes. Plantear metodologías de este tipo implica generar cambios en los roles tanto de docentes como de estudiantes, en cuanto a la manera como los ejercen y a cómo se asimila el desarrollo de un comportamiento consciente y reflexivo en torno a los procesos de escritura. Dado que existen pocos estudios que retomen estas perspectivas en el contexto de educación superior, la investigación realizada se planteó el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las características del

proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios? Específicamente, en esta ponencia se presenta una de dichas características, relacionada con los roles asumidos por los estudiantes.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1 Metacognición y regulación de los aprendizajes

Autores como Martí (1995) y López (1997) plantean que es posible hablar de un comportamiento metacognitivo cuando hay una participación activa por parte del sujeto que le permite tener control, conciencia y capacidad de reflexión sobre su aprendizaje, a través de procesos conscientes, deliberados e intencionales. La conciencia y el control deben estar focalizados en las características de la persona, de la tarea y de las estrategias que le permiten al individuo dar solución a las demandas de los contextos escolares.

Ahora bien, la regulación – conciencia y control – del aprendizaje no es un proceso innato, sino que requiere de una mediación que se lleva a cabo en la interacción social; es precisamente este punto el que refuerza el rol del docente como sujeto que puede hacer un control externo en etapas iniciales de todo proceso de enseñanza, en las que las actividades se resalten como procesos estratégicos que parten de un propósito estructurado de acuerdo con un plan flexible, pero que debe mediar la evolución de dicho control hacia un dominio interno por parte de los estudiantes.

Aquí es fundamental profundizar en el asunto de la autorregulación que pueden llegar a tener los estudiantes. Siguiendo a Mateos (2001), la autorregulación se puede definir como el control autónomo de las acciones llevadas a cabo para la ejecución de tareas de diversa índole; es el resultado de la apropiación y reconstrucción personal de la regulación que ejercen los otros en un proceso inicial de su desarrollo. De esto es posible inferir que el papel de los otros se centra en modelar, orientar y acompañar de manera explícita los procesos metacognitivos implicados en la resolución de tareas y en ejercer un control externo que a través de un proceso de andamiaje, pasa a ser del individuo, paulatinamente.

1.2 Regulación de la escritura socialmente compartida

Desde hace décadas, la investigación en escritura ha hecho explícita la necesidad de que los estudiantes produzcan textos ajustados a las diferentes demandas de las situaciones de comunicación en las que se ven involucrados, lo que supone la regulación de todo el proceso de escritura.

El último enfoque de estudio de la regulación de la escritura que ha surgido es el de la *regulación socialmente compartida* desde el que se analizan, según Castelló, Bañales y Vega (2010, p. 1275), “procesos de co-construcción de un mutuo entendimiento de la tarea, el establecimiento compartido de objetivos y las actividades de planeación, ejecución y evaluación que los estudiantes realizan *como grupo* para resolver conjuntamente una tarea de escritura colaborativa”. Desde esta perspectiva, la regulación se estudia en términos de los roles que asumen los estudiantes, el uso de determinadas estrategias, la evolución de las ideas, los conocimientos que comparten y las interacciones discursivas que median la planeación, la escritura y la revisión del texto que se produce de forma colaborativa (Hadwin, Oshige, Gress y Winne, 2010).

Desde la regulación socialmente compartida son imprescindibles las negociaciones de las actividades que un grupo de personas desea desarrollar y de la forma en que regularán sus esfuerzos y acciones para lograrlas. De lo anterior, y de acuerdo con Iiskala, Vauras, Lehtinen y Salonen (2011), se podría inferir que desde la regulación socialmente compartida no se tejen relaciones de desigualdad porque se requiere que todos los miembros del grupo tengan niveles de conocimiento similares para que sea posible establecer objetivos comunes de trabajo y para que la consecución de estos se pueda llevar a cabo de manera colaborativa y simétrica. Los autores mencionados plantean que la regulación compartida conlleva a ejecutar *procesos de colaboración de alto nivel* que se diferencian de los implicados en otro tipo de regulación porque no se requieren apoyos externos al grupo de trabajo en sí mismo.

1.3 Roles que se asumen en la escritura colaborativa

Los roles que asumen los estudiantes en la escritura colaborativa pueden ser definidos como funciones o responsabilidades explícitas que orientan las acciones individuales en función de la

regulación del grupo de trabajo. Estos roles pueden ser complementarios y pueden cambiar entre un estudiante y otro, en diferentes momentos del proceso de escritura, lo que depende de la dinámica de trabajo que se defina en el grupo (Handayani, 2012). Barkley, Cross y Howell (2007) expresan que el hecho de que los estudiantes puedan desempeñar roles dentro de un grupo posibilita la participación de cada uno y garantiza que se aborden distintos aspectos de la tarea de aprendizaje.

Para la investigación desarrollada, se tuvieron en cuenta los roles de *líder del grupo*, quien modera, dinamiza y trata de integrar a todos los miembros del grupo en las discusiones que se establecen; el *rol de escriba* que lo ejerce la persona que registra por escrito las ideas que se van discutiendo en el grupo; el *rol de editor* que se relaciona con la responsabilidad de sugerir o realizar cambios de forma y/o contenido del texto; el *rol dinamizador del ritmo de escritura* que se asume para garantizar la fluidez del ritmo de la escritura y mantener la atención de los integrantes centrada en la tarea; y, por último, *participación equilibrada* en la que todos los integrantes tienen una participación similar en las discusiones que se presentan en las diferentes etapas del proceso de escritura; por lo tanto, es difícil diferenciar roles específicos. Estos roles han sido identificados y descritos por diversos autores (Posner y Baecker, 1997; Lowry, Curtis y Lowry, 2004; Barkley, Cross y Howell, 2007).

2. METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo descriptivo en un curso denominado “Composición en Español II” que se ofrece en el tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. La asignatura se orientó en 16 clases presenciales y semanales de 3 horas cada una. El objetivo general que se perseguía era que los estudiantes asumieran la escritura de un ensayo argumentativo de manera consciente e intencional. Para llegar a ello, desde el inicio del curso, se propuso a los estudiantes la conformación de grupos de 3 individuos que debían trabajar alrededor de un proyecto de aprendizaje sobre una problemática de interés común.

En total se conformaron 9 grupos pero la muestra para la investigación la conformaron solo 3 de estos. Esta se seleccionó usando un muestreo por oportunidad (no hubo una manipulación del investigador para conformar la muestra de acuerdo con algún criterio) y un muestreo por tipo de caso destacado, ya que la investigadora recibió la asesoría de la docente del curso, quien sugirió trabajar con los 3 grupos seleccionados, debido a que conocía a los estudiantes desde un semestre anterior e infería que estos grupos podían tener una conformación estable a lo largo del curso que garantizara la fluidez del trabajo colaborativo.

Una vez seleccionados los grupos de estudiantes, fue necesario definir cuáles de las sesiones de trabajo en grupo se escogerían para el análisis de la investigación. Para ello, se tuvieron en cuenta las clases en las que se privilegió sólo la escritura colaborativa entre los estudiantes y no las sesiones dedicadas a reflexionar sobre los aspectos teóricos del curso. De las 9 clases en las que los grupos se dedicaron exclusivamente a elaborar su texto, se seleccionaron 4 que representaban los momentos de textualización y revisión del texto en función de la planeación inicial que había hecho cada grupo. Para el análisis de la información, se hizo una transcripción de las sesiones de clase y se procesaron con el software de análisis cualitativo Atlas.ti 7.0.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En general, los resultados del análisis de los roles que asumieron los estudiantes evidencian que la dinámica de escritura colaborativa propició la revisión y la reflexión sobre lo que sabían y lo que necesitaban saber para poder participar de manera activa en las discusiones grupales. En otras palabras, el trabajo asumido mediante roles les permitió a los estudiantes favorecer la conciencia sobre las características propias y propició la evaluación de cómo estas se podían poner en juego con las de los demás compañeros para hacer frente a la tarea de escritura. Lo anterior está estrechamente relacionado con la metacognición, en tanto que implica una conciencia de lo que se sabe y un control sobre lo que se podría hacer en determinada situación que se presente durante el proceso de escritura.

En cuanto a la identificación de los roles contemplados desde el marco teórico, en el análisis de los 3 grupos de estudiantes, se evidenció que se ejerce el liderazgo de diversas maneras. En el grupo 1, este rol se asumió dependiendo de qué se regulaba, si aspectos de contenido o retóricos, y los estudiantes que se desempeñaron como líderes se encargaron de involucrar en las discusiones a sus compañeros mediante preguntas explícitas. En el grupo 2, los 3 estudiantes asumieron el rol de líderes en diferentes momentos de una misma sesión, y, en el grupo 3 no fue posible identificar un líder definido, lo que influyó en que los estudiantes no cumplieran con las tareas propuestas por la docente en los límites de tiempo establecidos.

En cuanto al uso del recurso de preguntas explícitas para involucrar de manera eficiente a los compañeros en las discusiones, se podría afirmar que da cuenta de una claridad frente a lo que implica escribir en grupo, lo que trasciende la ubicación desde posturas individuales para, por lo menos, escuchar las propuestas de los otros. Esto se puede interpretar como un alto grado de implicación de los estudiantes en la tarea cooperativa, en la que buscan el diálogo y la construcción de conocimiento con sus compañeros.

Por otra parte, hubo un rol marcado en todos los grupos relacionado con la fluidez de las dinámicas de discusión, específicamente, con el control del tiempo. La orientación o reorientación de las discusiones se daba de acuerdo con la claridad que los líderes tenían de la tarea, lo que muestra la importancia de poner en marcha conocimientos procedimentales con base en la representación que se tiene de la tarea. En los grupos 1 y 2, este aspecto fue trabajado por todos los estudiantes pero en el grupo 3 no fue un proceso reflexivo durante la escritura del texto, sino que se dio después por medio de la ficha metacognitiva propuesta por la docente del curso.

En el grupo 1, el rol de escriba lo ejercía la persona que orientaba las discusiones sobre el contenido. En el grupo 2 dependía de quién tenía la responsabilidad de elaborar la ficha metacognitiva de la semana, lo que muestra una dinámica de colaboración que trasciende la tarea de escritura. En el grupo 3, el criterio no fue explícito en las discusiones; en algún momento se asumió la redacción de determinadas partes del escrito de manera separada, cada uno redactó una parte. Esto parece responder a dificultades para establecer negociaciones entre los estudiantes y al

retraso que se presentó en la dinámica de escritura, por lo que pudo ser una alternativa de solución que el grupo generó frente a ello.

El rol de editor en los tres grupos se distribuyó de manera equitativa, lo que está en relación directa con la estrategia de lectura en voz alta, a través de la que todos pudieron acceder de igual forma a los contenidos y tuvieron la posibilidad de participar para hacer sugerencias de manera simétrica.

Fue interesante observar cómo los roles de los estudiantes fueron cambiando en el proceso. Por ejemplo, en el grupo 3, los 3 estudiantes tuvieron oportunidad para participar desde diferentes papeles en distintos momentos, lo que puede estar relacionado con las habilidades que tiene cada uno, en tanto que para uno era más fácil escribir de manera formal y para los otros pensar en qué sería lo realmente pertinente para resaltar en cada apartado del texto. Este pareció funcionar como el criterio para asumir un determinado rol en este grupo.

De acuerdo con el análisis del desempeño de los estudiantes en los grupos, en cuanto a los roles que ejercieron, es posible afirmar que en todos los grupos se asumieron roles complementarios que propiciaron el abordaje de diversos aspectos de la tarea de escritura que enfrentaron los estudiantes, de tal forma que para ellos fueron importantes las discusiones tanto de contenido, como de aspectos retóricos, aspectos formales y el proceso de escritura en sí mismo.

4. CONCLUSIONES

- Al interior de los grupos los estudiantes asumieron diversos roles que permitieron hacer un abordaje completo de la tarea de escritura. Hubo estudiantes que asumieron roles de líderes para dinamizar la discusión de contenidos o de aspectos retóricos; otros fueron escribas, debido a que se encargaron de compilar las ideas y de textualizarlas; otros fueron editores, ya que asumieron la responsabilidad de sugerir cambios específicos en los textos y otros tuvieron una participación equilibrada durante el proceso de escritura, lo que

dificultó la identificación de un rol particular.

- En la escritura colaborativa se posibilita una relación de complementariedad entre los perfiles de los estudiantes, que parte de la identificación de las capacidades propias y de cómo se pueden negociar con las de los demás. Si bien los roles son de libre adopción, en la dinámica se asumen unos más que otros dependiendo de lo descrito anteriormente.
- Los estudiantes lograron asumir el control de su proceso de escritura a través de la adopción de los roles, debido a que, en las sesiones de clase analizadas, trabajaron con apoyo mínimo de la docente, quien ya había proporcionado bases para que los estudiantes asumieran de manera paulatina la conciencia y el control de sus procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado el 08 de abril de 2012, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Castelló, M., Bañales, G. y Vega N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

Hadwin, A., Oshige, M., Gress, C. y Winne, P. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 794–805.

Handayani, N. (2012). Emerging Roles In Scripted Online Collaborative Writing In Higher Education Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 370 – 379.

- Iiskala, T. Vauras, M. Lehtinen, E. y Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21(3), 379–393.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756. Open University UK. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf
- López, G. S. (1997). La metacomprensión y la lectura. En M.C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (p. 129-143). Santiago de Cali, Colombia: Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura.
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-29.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Posner, I. y Baecker, R. (1992). How people write together. Trabajo presentado en la *Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai*. Recuperado el 14 de marzo de 2013, de <http://ieeexplore.ieee.org.bd.univalle.edu.co/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=183420>

Resumen hoja de vida

Karina Alejandra Arenas Hernández: Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Docente del Departamento de Lingüística y Filología de esta institución y del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del grupo de investigación ‘Leer, escribir y pensar’ de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Autorización de publicación

Yo Karina Alejandra Arenas Hernández he dispuesto libre y voluntariamente mediante el presente documento, otorgar a la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), autorización expresa para que publique únicamente con fines académicos, el producto o material expuesto en la presente ponencia, respecto de la cual reconozco que soy el autor y único responsable de su contenido y alcance, manteniendo en todo y en parte los derechos morales de la obra o información suministrada de acuerdo a la legislación colombiana y demás disposiciones que regulen la materia de derechos de autor y propiedad intelectual; siendo el único quien podrá solicitar expresamente su retiro o desmonte del repositorio en cualquier momento, sin que medie objeción alguna por parte de la Red. Asimismo, manifiesto que los derechos sobre la obra ya señalada no pesa sobre ellos ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.

Firmado digitalmente:

A handwritten signature in black ink that reads "Karina A. Arenas". The script is cursive and fluid.

Karina Alejandra Arenas Hernández

CC. 1.112.464.632

Julio 31 de 2014