

**REGULACIÓN COMPARTIDA EN LA ESCRITURA COLABORATIVA ENTRE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**KARINA ALEJANDRA ARENAS HERNÁNDEZ**

**Tutora**

**ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL  
SANTIAGO DE CALI**

**2014**

**REGULACIÓN COMPARTIDA EN LA ESCRITURA COLABORATIVA ENTRE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**KARINA ALEJANDRA ARENAS HERNÁNDEZ**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Lingüística y Español**

**Tutora**

**ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL  
SANTIAGO DE CALI**

**2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por ponerme en el lugar en el que siempre quise estar,

A mi familia y a Harry por tener la paciencia de acompañarme en este largo y complejo camino y por entender cada uno de los momentos de ausencia,

A Johanna, Leidy, Diana y Karen por proporcionarme su apoyo incondicional para el desarrollo de este proyecto,

A la profesora Gladys López por compartir sus amplios conocimientos y por ser una guía fundamental en el inicio de esta investigación,

A la profesora Esperanza Arciniegas por asesorar el proceso de elaboración de este trabajo.

Al grupo de investigación 'Leer, escribir y pensar' por las continuas sugerencias y aportes para la precisión de este estudio.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS .....	12
4. ANTECEDENTES .....	13
5. MARCO TEÓRICO .....	19
5.1 ESCRITURA ACADÉMICA.....	19
5.2 PROCESO DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.....	21
5.3 METACOGNICIÓN Y REGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	28
5.3.1 Regulación de la escritura .....	33
5.3.2 Regulación socialmente compartida .....	36
5.4 APRENDIZAJE COLABORATIVO .....	38
5.5 ESCRITURA COLABORATIVA .....	42
5.5.1 Mecanismos de control de la producción grupal del texto .....	46
5.5.2 Roles que se asumen en la escritura colaborativa .....	47
5.5.3 Actividades involucradas en la escritura colaborativa.....	48
5.5.4 Mecanismos para la toma de decisiones.....	53
5.6 ASPECTOS DE CONTENIDO, RETÓRICOS Y FORMALES DEL TEXTO .....	54
6. METODOLOGÍA .....	57
6.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO .....	57
6.2 CONTEXTO DEL ESTUDIO .....	58
6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
6.4 FASES DEL ESTUDIO.....	62
6.5 RECOLECCIÓN DE DATOS .....	63
6.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS .....	63
6.6.1 Técnica de análisis de contenido.....	64
6.6.2 Software de análisis.....	65
6.6.3 Confidencialidad de los datos .....	66
6.7 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	66
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	69
7.1 SUBCATEGORÍA DE ANÁLISIS “MECANISMOS DE CONTROL DE LA PRODUCCIÓN GRUPAL DEL TEXTO” .....	70

7.1.1 Grupo 1.....	72
7.1.2 Grupo 2.....	80
7.1.3 Grupo 3.....	82
7.2 SUBCATEGORÍA DE ANÁLISIS “ROLES QUE SE ASUMEN EN LA ESCRITURA COLABORATIVA” .....	84
7.2.1 Grupo 1.....	87
7.2.2 Grupo 2.....	93
7.2.3 Grupo 3.....	96
7.3 SUBCATEGORÍA DE ANÁLISIS “ACTIVIDADES APLICADAS PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA” .....	105
7.3.1 Grupo 1.....	106
7.3.2 Grupo 2.....	111
7.3.3 Grupo 3.....	116
7.4 SUBCATEGORÍA DE ANÁLISIS “DISCUSIÓN DE CONOCIMIENTOS DE ASPECTOS DE CONTENIDO, RETÓRICOS Y FORMALES” .....	118
7.4.1 Grupo 1.....	119
7.4.2 Grupo 2.....	121
7.4.3 Grupo 3.....	124
8. CONCLUSIONES .....	127
8.1 CONCLUSIONES GENERALES.....	127
8.2 CONCLUSIONES DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: MECANISMOS DE CONTROL DE LOS TEXTOS .....	129
8.3 CONCLUSIONES DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: ROLES ASUMIDOS POR LOS ESTUDIANTES.....	130
8.4 CONCLUSIONES DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: ACTIVIDADES IMPLICADAS EN LA ESCRITURA COLABORATIVA.....	131
8.5 CONCLUSIONES DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: NEGOCIACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE CONTENIDO, RETÓRICOS Y DE FORMA .....	132
9. RECOMENDACIONES .....	134
10. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	136
11. REFERENCIAS.....	137

## RESUMEN

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo con 3 grupos de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, que cursaron la asignatura “Composición II”. El objetivo fue caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo. Los principales hallazgos muestran que esta estrategia de escritura propició una regulación compartida entre los estudiantes, debido a que establecieron negociaciones alrededor de los objetivos de la tarea y de las formas de proceder para darle cumplimiento. Como resultado de lo anterior, alcanzaron una construcción conjunta de aprendizajes sobre la lengua, sobre el tema, sobre el tipo de texto y sobre el proceso de regulación de la escritura. Además, se evidenció que los estudiantes lograron establecer una autorregulación en función de los acuerdos negociados en el grupo.

**Palabras clave:** regulación de la escritura, regulación socialmente compartida, escritura académica, escritura colaborativa.

## 1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de la regulación socialmente compartida es un paradigma apenas emergente en el ámbito de la investigación en educación (Castelló, Bañales y Vega, 2010). Una de las aplicaciones didácticas de este enfoque es la producción colaborativa de textos entre estudiantes, que puede favorecer comportamientos conscientes y reflexivos en torno a los procesos de escritura. Existen pocos estudios que retomen esta perspectiva en el contexto de educación superior, por lo tanto, la presente investigación se planteó como objetivo general caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Lo anterior con el fin de resaltar la importancia y de hacer un aporte inicial al estudio de las dinámicas relacionadas con la construcción del conocimiento de manera grupal, debido a que la escritura colaborativa es una estrategia que propicia la reflexión y el control sobre el proceso de composición, lo cual puede derivar en el aprendizaje no solo de los temas, sino también de la lengua, del tipo de texto y, en general, de la regulación de la escritura.

En este documento se exponen en detalle todos los aspectos relacionados con la investigación. La información está organizada de la siguiente manera: en primer lugar, se ubican el planteamiento del problema de investigación y la justificación; posteriormente, se encuentran explícitos los objetivos general y específicos; seguido, se recogen antecedentes investigativos de orden internacional y local que fueron fundamentales para contextualizar este estudio.

Por otra parte, para consolidar una base que permitiera analizar la información recogida para la investigación, se explicitan en el apartado de marco teórico los siguientes conceptos: escritura académica; proceso de composición de textos académicos; metacognición y regulación de los aprendizajes; regulación de la escritura; regulación socialmente compartida; aprendizaje colaborativo; escritura

colaborativa: mecanismos de control de los textos, roles de los estudiantes en dinámicas de escritura colaborativa, actividades implicadas en la escritura colaborativa; conocimientos de contenido, retóricos y formales de los textos.

A continuación, en el apartado de metodología se especifican el enfoque, el contexto, la población y muestra del estudio, las fases en las que se ejecutó, las técnicas usadas para recolectar los datos y, finalmente, se explicita cómo se establecieron las categorías de análisis. Seguidamente, se presentan los resultados y el análisis de estos de acuerdo con cada una de las categorías del estudio; esta información se estructura de tal manera que hay una combinación de los resultados, los elementos planteados en el marco teórico y fragmentos de los datos tomados que ejemplifican cada aspecto desarrollado. Después, a manera de síntesis de la anterior información, se presentan las conclusiones del estudio. Por último, se exponen las recomendaciones y las proyecciones de la presente investigación.



## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

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 (Pérez y Rincón, 2013). Desde esta perspectiva, y de acuerdo con los planteamientos de Carlino (2003a), es posible afirmar que la escritura no es un proceso que se adquiere en determinado momento y de una manera definitiva; por el contrario, cambia y evoluciona en función de las demandas que se planteen en los diferentes contextos de desempeño de los estudiantes.

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. Entre los adelantos que se han realizado desde la perspectiva de la regulación socialmente compartida, se encuentran algunos estudios en el ámbito internacional, relacionados con situaciones de aprendizaje colaborativo tanto de manera presencial como mediadas por el uso de herramientas electrónicas. No obstante, los autores anteriormente citados resaltan que, si bien se ha avanzado en abordajes de este tipo, hay pocos estudios que profundicen y se centren sólo en el proceso de escritura.

Una de las aplicaciones didácticas del enfoque socialmente compartido está relacionada con 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 presente investigación 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?

De esta pregunta se desprendieron otras relacionadas con la dinámica de trabajo de los grupos de estudiantes:

- ¿Cuáles son los mecanismos de control utilizados en la producción grupal del texto?
- ¿Cuáles son los roles asumidos por los estudiantes en el grupo? ¿Cómo se toman las decisiones, quiénes las toman y por qué?
- ¿Cuáles son las actividades que ejecutan los estudiantes para la escritura colaborativa del texto?

- ¿Qué tipo de conocimientos involucran los estudiantes en las discusiones: aspectos formales, de contenido o retóricos del texto?

Teniendo en cuenta la necesidad de identificar y de documentar alternativas didácticas que les permitan a los estudiantes asumir de manera consciente y reflexiva el control de sus procesos de escritura, el desarrollo de esta investigación pretende hacer un aporte para la profundización de discusiones relacionadas con estos asuntos.

El estudio podría, además, generar reflexiones sobre nuevas perspectivas de análisis de las formas de construcción de la regulación de la composición escrita, debido a que actualmente existen desafíos en este ámbito, que se relacionan con que dicha construcción debe trascender el abordaje netamente individual para configurar y conceptualizar procesos grupales (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

### **3. OBJETIVOS**

#### **General**

Caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios.

#### **Específicos**

1. Identificar los mecanismos de control de la dinámica de producción colaborativa del texto.
2. Identificar los roles que asumen los estudiantes en la escritura colaborativa del texto argumentativo.
3. Identificar las actividades relacionadas con la escritura que usan los estudiantes para elaborar el texto de manera colaborativa.
4. Identificar los tipos de conocimiento que son objeto de discusión en el proceso de escritura colaborativa (aspectos formales, de contenido, retóricos).

#### 4. ANTECEDENTES

En la indagación para hallar antecedentes investigativos relacionados con mi estudio, pude evidenciar que son escasas las investigaciones que se centren en el análisis de la escritura colaborativa de textos de manera presencial en la educación superior. Por el contrario, existen abundantes estudios en los que se reportan experiencias relacionadas con textos producidos de manera colaborativa en espacios virtuales y otras en las que explícitamente se reconoce la importancia del trabajo colaborativo para la regulación compartida de los aprendizajes. A continuación reseño los estudios de este tipo que tienen mayor similitud con la presente investigación.

Álvarez y López (2010) reportan una investigación en la que, con una metodología de estudio de caso con base en el análisis del discurso de los estudiantes, analizaron una actividad virtual de escritura colaborativa para la elaboración de un informe escrito de análisis de casos reales de experiencias de uso de las TIC en procesos formativos. El objetivo del estudio fue explorar las estrategias que pusieron en marcha estudiantes universitarios para regular sus intervenciones durante la realización de tareas de aprendizaje cooperativo en entornos de aprendizaje virtuales de comunicación asincrónica y escrita.

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura “Planificación de procesos docentes de formación con Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)”, ofrecida a estudiantes del máster en Educación y TIC (E-learning) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En total, se analizó el desempeño de cinco grupos de 3 estudiantes en dos actividades del curso ejecutadas, cada una, en cuatro sesiones de trabajo en un aula virtual. Los grupos se conformaron a partir de la preferencia de los estudiantes por alguno de los casos de estudio propuestos. Los resultados de esta investigación que tienen una mayor cercanía con el presente estudio reflejan que los estudiantes

implementaron tanto estrategias reguladoras de nivel social como de nivel cognitivo que contribuyen a la regulación de la cooperación y de la construcción conjunta de significado.

Para la regulación social, los estudiantes emplearon estrategias relacionadas con: situar el propio proceso de aprendizaje, realizar auto-evaluación permanente, monitorear la participación de los otros, planear determinados aspectos a nivel individual y compartirlos en una fase posterior; estructurar y discutir la tarea y ofrecer refuerzos sociales; contribuir al consenso corto y rápido, a la perspectiva mutua e interpelar responsabilidad y/o participación de los demás. En la regulación cognitiva se destacaron estrategias para: exteriorizar conocimientos y puntos de vista, explicitar la tarea, promover opiniones o cuestionamientos, negociar significados y realizar esfuerzos de integración de los aportes para lograr consensos.

Estos resultados llevaron a las investigadoras a concluir que la intención con la que más se emplea el lenguaje entre los estudiantes es la de elicitar o promover las participaciones conjuntas, lo que refleja un alto grado de participación de los estudiantes en la tarea cooperativa, a través del que buscan el diálogo y la construcción conjunta de significados. Desde este marco, la elicitación se interpretó como la forma mediante la que los estudiantes valoraron los conocimientos de sus compañeros y estimaron el grado en el que estos podían aportar tanto a la resolución de la tarea como a la experiencia propia.

Otra de las conclusiones del estudio fue que las negociaciones se enfocaron al contenido del texto que se estaba escribiendo. Durante la negociación, se evidenció que los estudiantes expusieron argumentos para presentar sus propuestas y para defenderlas, lo que para las investigadoras reflejó una conciencia sobre la importancia de conocer distintos puntos de vista y de configurar sólo uno que los integre. Además, este proceso reflejó que la

estrategia de negociación le permitió a los estudiantes mejorar, construir, reconstruir, re-elaborar y desarrollar el escrito.

La investigación reseñada contribuyó al presente estudio, en tanto que ofreció un panorama para la comprensión de cómo en un trabajo de escritura colaborativa se pueden tejer interacciones entre los estudiantes que favorecen una actitud de respeto y valoración del punto de vista de todos y un ajuste de los conocimientos individuales en función de estos. Todo lo anterior teniendo en cuenta que una de las principales conclusiones del estudio expuesto fue que los estudiantes lograron poner en juego estrategias para promover la participación de sus compañeros y para ajustar las intervenciones propias con el fin de lograr el establecimiento de acuerdos.

En esta misma línea de investigación, es pertinente retomar los hallazgos principales de un estudio reportado por Storch (2005), que permitió contextualizar uno de los asuntos principales de esta investigación, en términos de las posibilidades que ofrece la escritura colaborativa para promover el abordaje complejo de las tareas de escritura y el potencial que tiene para dinamizar la discusión de diversos puntos de vista.

La experiencia se realizó en una universidad australiana con 23 estudiantes de un curso de enseñanza del inglés como segunda lengua. En esta experiencia, se dio a los estudiantes la oportunidad de escoger si trabajaban de manera individual o en parejas. Se analizaron los textos producidos, el discurso de las parejas de estudiantes y sus percepciones sobre la escritura colaborativa, a través de entrevistas. Se identificó que la mayoría de los estudiantes trabajó en parejas, pero también hubo un porcentaje que escribió de manera individual.

Los resultados de este estudio muestran que los textos que los estudiantes escribieron en parejas, en comparación con los que escribieron de manera individual, fueron más cortos pero más rigurosos en términos del cumplimiento de la tarea, de la precisión gramatical y de la complejidad en el abordaje del contenido. Respecto al proceso de escritura que siguieron los estudiantes al escribir en parejas, en sus diálogos se identificó que la escritura colaborativa propició la interacción y negociación de distintos aspectos de la escritura, particularmente, de distintas ideas para incluir en el texto, lo que otorgó a los estudiantes la posibilidad de expresar sus puntos de vista, realimentar los de los demás y llegar a acuerdos comunes.

Por último, en las entrevistas, los estudiantes reconocieron que escribir de manera colaborativa demandaba más tiempo porque se deben establecer acuerdos. Sin embargo, la mayoría destacó que esta forma de escribir representó una oportunidad para comparar sus ideas con las de los otros y que esto los llevó a apropiarse de diversas formas de expresión. Para el presente estudio, este hallazgo tiene una gran importancia debido a que se llevó a cabo en un curso de inglés como segunda lengua en el que el trabajo de escritura colaborativa propició un aprendizaje de la lengua entre pares. A pesar de las ventajas de la estrategia destacada por algunos estudiantes, hubo dos que expresaron que el trabajo en grupo es mejor para actividades relacionadas con la oralidad más que con aquellas que tienen que ver con la escritura.

Por otro lado, y respecto a las posibilidades de que los estudiantes establezcan una regulación socialmente compartida durante el trabajo colaborativo, Panadero et al (2013) reportan el análisis inicial de una investigación en la que estudiaron nueve sesiones de un curso durante el cual estudiantes de primer año de formación docente debían trabajar de manera colaborativa en grupos de 3 o 4 miembros.



Cada sesión de clase se llevó a cabo de dos maneras: a) interacciones presenciales en clases de sistemas y con apoyo del docente y b) participaciones en línea de manera individual. Las primeras interacciones se dieron en tres fases: en la primera, el docente presentó la tarea; en la segunda fase los grupos planearon de manera conjunta el trabajo que ejecutarían (objetivos de la tarea, estrategias a utilizar, entre otros) y en la tercera se inició el desarrollo de la tarea. Las participaciones en línea compartieron procedimientos similares a las anteriores pero hubo una fase extra en la que los estudiantes usaron un recurso diseñado para establecer regulaciones explícitas entre ellos.

En las conclusiones parciales del estudio, los autores identifican que promover el uso de herramientas específicas para ejercer una regulación compartida en entornos virtuales llevó a los estudiantes a mejorar las 4 fases del proceso de regulación del aprendizaje: la planeación, el monitoreo, la evaluación y el ejercicio de la regulación propiamente dicha.

Aunque en esta investigación no se hizo un análisis del proceso de escritura como tal, considero que aporta elementos valiosos para el presente estudio, puesto que es posible identificar la relación que existe entre la regulación que se ejerce entre los individuos y el aprendizaje explícito de este proceso.

Ahora bien, respecto al análisis del proceso de escritura colaborativa, considero pertinente citar una investigación llevada a cabo por Meishar-Tal y Gorsky (2010) durante el año 2007 con 60 estudiantes de la Open University of Israel, en la que se buscaba identificar lo que los estudiantes hacían y lo que no hacían al escribir de manera colaborativa un *wiki* con un glosario de términos clave de una de sus asignaturas. Para este estudio se tuvo en cuenta una taxonomía de acciones que se ejecutan en la escritura colaborativa de un *wiki*.

Entre los hallazgos más importantes de la investigación, se resalta que existe una tendencia a que los estudiantes agreguen información al *wiki* en lugar de eliminar algunos aspectos de lo que ya está escrito; sin embargo, se identificó una mayor frecuencia de modificación de los textos que la reportada en estudios anteriores.

En cuanto a los roles que asumieron los estudiantes en la dinámica de elaboración del glosario, se identificó que las tareas relacionadas con revisión y corrección de estilo de los textos, la conexión de las ideas y la supresión de las menos relevantes, fueron asumidas por diferentes estudiantes en distintos momentos. La asignación de estos roles no estuvo establecida con criterios muy definidos, sino que los estudiantes los asumieron de manera espontánea. Este último aspecto, en particular, constituyó una orientación fundamental para mi estudio, puesto que se relaciona con el análisis que hice sobre los roles que asumieron los estudiantes, la manera en que los asumieron y para qué tipo de discusiones las asumieron.

Desde una perspectiva similar de investigación, se identificó la aplicación de un programa piloto en el año 2005 con estudiantes del curso Composición II de segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (Arciniegas y López, 2012). En este proyecto se propuso la escritura colaborativa de un ensayo y se identificó que en el trabajo cooperativo los estudiantes lograron centrar discusiones en cuanto al contenido y los aspectos formales de la lengua y de los textos que estaban escribiendo. Este programa es un antecedente significativo que permitió identificar algunos de los aspectos que ocupan un lugar en las discusiones de los estudiantes cuando escriben de manera colaborativa.

## **5. MARCO TEÓRICO**

Para lograr una comprensión de los datos involucrados en este estudio, fue necesario hacer una condensación de teoría que permitiera acercarse a la información de manera analítica. Teniendo esto en cuenta, a continuación presento los referentes teóricos que constituyen los pilares fundamentales de esta investigación: escritura académica; proceso de composición de textos académicos; metacognición y regulación de los aprendizajes; regulación de la escritura; regulación socialmente compartida; aprendizaje colaborativo; escritura colaborativa: mecanismos de control de los textos, roles de los estudiantes en dinámicas de escritura colaborativa, actividades implicadas en la escritura colaborativa; conocimientos de contenido, retóricos y formales de los textos.

### **5.1 Escritura académica**

La escritura es una práctica comunicativa que posibilita la participación en las dinámicas propias de un contexto social. Tradicionalmente, se ha considerado como una actividad que es impuesta desde afuera y que se realiza sólo para cumplir con una tarea determinada; desde una postura crítica, Arciniegas y López (2012, p. 11) plantean que “en la vida académica pareciera como si la escritura no formara parte de los procesos de conocimiento, sino que fuera un instrumento más para hacer tareas impuestas por otros”.

Este panorama pone de manifiesto una dificultad que ha sido discutida y replanteada desde aproximaciones en las que se reflexiona sobre la relación entre escritura y aprendizaje. Esta reconceptualización de la escritura propone que es un proceso fundamental no sólo para desarrollar y registrar conocimientos, sino también para revisarlos, transformarlos y reflexionar sobre

ellos (Carlino, 2003a). En este sentido, podríamos afirmar que la escritura permite desarrollar habilidades para aprender a aprender y, así, posibilita trascender la formación estrictamente curricular (Pérez y Rincón, 2013).

La relación entre escritura y aprendizaje cobra mayor importancia si nos situamos en el contexto de la educación superior, debido a que constituye una manera de acceder y transformar conocimientos directamente relacionados con las disciplinas. Se reconoce, por ejemplo, que cada comunidad disciplinaria, a través de la escritura, integra prácticas discursivas relacionadas con tipologías textuales y contenidos desconocidos y complejos que deben ser manejados por los estudiantes (Camps y Castelló, 2013) para que, como lo plantea Carlino, "...aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia" (2013, p. 370).

Desde este marco de discusión, la escritura, entendida como una práctica socialmente situada que requiere la definición de una intencionalidad orientada a la construcción de sentido y de conocimiento, no es un proceso que se aprende en un determinado momento y para siempre, sino que, por el contrario, está en constante evolución porque depende de las particularidades de los contextos en los que se integre.

La conceptualización de la escritura en la educación superior conlleva una profundización sobre lo que autoras como Lea (2012) y Carlino (2013) denominan alfabetización académica. Este concepto parte del reconocimiento de que la escritura tiene un potencial epistémico que permite ir más allá de memorizar conocimientos y comunicarlos, para lograr transformarlos. Así pues, la alfabetización académica está relacionada con una práctica social que favorece el acercamiento de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, a través de acciones que pueden ejecutar los docentes con

apoyo de las instituciones para enseñar a escribir como se hace en las comunidades especializadas y para, a su vez, orientar sobre las prácticas de estudio más indicadas para apropiarse de los conocimientos. Para complementar esta exposición, Lea (2012) sugiere que desde este enfoque se favorece la construcción del sentido, de la identidad y el poder de los estudiantes como autores.

Para concluir este primer acercamiento al marco general que cobija el desarrollo de esta investigación, considero pertinente citar a Castelló, Bañales y Vega (2011), quienes, retomando a Ivanic y Roach, proporcionan una visión que recopila las ideas sobre escritura académica tratadas hasta este punto:

...como nos recordaba Ivanic y Roach (1990, p. 106), hay que tener presente que *“Aprender a escribir textos académicos es como aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje del discurso académico de una comunidad: convertirse en bilingüe. Hay convenciones que no son naturales, autónomas o transferibles, sino específicas de la escritura académica, cada disciplina e incluso cada profesor”*. Resulta pues imprescindible enseñar a dominar el nuevo lenguaje – a leer y a escribir -, fundamentalmente por el alto grado de sistematización, especificidad y particularidad que tienen tanto el lenguaje como la estructura de los textos académicos en cada una de las disciplinas. No sólo se requiere el uso de términos precisos y específicos, sino que algunos de estos términos no son aconsejables en algunas disciplinas, mientras que resultan aceptables en otras. (p. 110).

## **5.2 Proceso de composición de textos académicos**

Para iniciar esta exposición, en primer lugar, es pertinente retomar a Castelló (2007, p. 49), quien plantea que *“...la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación”*, de lo que se desprende que la producción de cada texto, especialmente del académico,

requiere la interrelación y comprensión de distintas variables que definen la actuación de los escritores en cada situación de escritura. Siguiendo a Castelló (2007), las formas de proceder de quienes escriben dependen tanto de las relaciones entre dichas variables como del grado de conciencia que se tenga de estas.

Las tres variables que define esta autora son: la representación de la situación de comunicación, los conocimientos del escritor y el propio texto u otros textos ya escritos, y sobre estas resalta que son interdependientes, que se influyen mutuamente y que guardan una relación particular con la gestión y la regulación del proceso de composición. Aunque reconoce que no existe un proceso de escritura ideal porque hay variaciones entre escritores y entre las diferentes situaciones de escritura que se pueden enfrentar y que ello implica distintas formas de proceder, Castelló (2007, p. 57) sostiene que “...existen algunas técnicas y procedimientos, útiles y necesarios, para actuar de forma estratégica, para gestionar y regular de forma eficaz el propio proceso de composición y para escribir de forma más reflexiva textos académicos que se acerquen a nuestros objetivos”. A continuación, profundizo en cada una de las variables mencionadas.

### ***Conceptualización y representación de la situación de comunicación***

Esta variable se refiere a la capacidad de representación y claridad que los estudiantes puedan tener sobre la tarea de escritura que deben realizar y sobre el contexto de comunicación en el que se erige. La representación más o menos compleja de la tarea lleva a los estudiantes a poner en marcha determinadas estrategias para su resolución; por ejemplo, podrían determinar la necesidad de planear el texto y de revisarlo en función de lo que asumen que espera su interlocutor o simplemente definir qué se debe escribir a nivel de contenido. Si se sitúan desde la primera aproximación, los escritores

dispondrían de objetivos personales y resolverían un verdadero problema retórico (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009), teniendo en cuenta actividades de planeación, escritura y revisión que, aunque diferentes, son recurrentes y difícilmente aislables en el proceso de escritura. Esto debido a que, según Castelló (2007, p. 58):

... podemos planificar antes de empezar, pero también en mitad del proceso; escribimos, pero es posible que, mientras estamos haciéndolo, empecemos también a revisar lo que acabamos de escribir; valoramos lo escrito, pero en ocasiones valoramos incluso el texto que todavía no hemos llegado a escribir, aquellas ideas que formulamos como si ya fuesen texto y que se transcriben al papel sólo si son evaluadas de forma positiva...

Por su parte, Carlino (2003b, 2005a) refiere que existen, al menos, cuatro dimensiones que pueden aportar a la claridad de la tarea y que están relacionadas con el ajuste de los textos que se escriben en función de una situación de comunicación. En primer lugar, destaca la *tradición de las disciplinas* y reconoce que en algunas áreas es más complejo establecer las características de los textos que se espera que se produzcan. Por ejemplo, esta autora sostiene que en las ciencias sociales y humanas es más difícil determinar cuáles son las normas que rigen la producción de textos, puesto que las reglas son más abiertas que en los demás ámbitos.

La segunda dimensión es el *trabajo de manera colegiada en un equipo de investigación*, en la que la representación de la tarea se puede lograr de una manera más fácil porque se tienen en cuenta las visiones de varias personas y, así, es posible que los más expertos o los miembros del grupo que lleven más tiempo apoyen la comprensión de los que recién ingresan a la comunidad, a través de la explicitación de las exigencias de los textos escritos en cada disciplina.

En tercer lugar, la autora resalta la importancia de *dedicar un tiempo suficiente a la escritura*, dado que el momento inicial del trabajo de producción requiere una reflexión profunda sobre las características del texto que se requiere escribir, sobre los propósitos que se espera lograr y sobre todo lo que está alrededor de expresarse por escrito para alcanzar lo propuesto.

La última dimensión es la *práctica previa* que implica reconocer que el proceso de composición está cargado de momentos de ansiedad por parte de los escritores, que pueden disminuirse si tienen una asesoría de un experto – profesor o un par más experto- antes de emprender su escritura. Esto con el fin de compartir y socializar las concepciones de la tarea para tener una realimentación y, de esta manera, evitar tomar decisiones que estén poco ajustadas a lo que realmente se debe responder.

En relación con lo que se ha planteado sobre la representación de la tarea, Rijlaarsdam y Couzijn (2000) proponen que la orientación hacia la comprensión de las exigencias de las tareas de escritura es fundamental, debido a que una representación deficiente puede influir en el fracaso de los escritores. El hecho de que los estudiantes no puedan tener objetivos claros frente a lo que deben responder influye en que no puedan activar estrategias para su resolución. Al mismo tiempo, estos autores reconocen que los alumnos que logran una representación clara, tienen una mayor capacidad para concentrarse en la evolución de sus aprendizajes más que en la evaluación de su desempeño en alguna tarea específica.

Respecto a la situación de comunicación, en particular, Carlino (2004) afirma que una de las mayores dificultades de los universitarios es que escriben sin tener en cuenta al lector de sus textos, lo que hace que los contenidos estén trabajados solo para mostrar el procesamiento de información que hace el escritor y no para reflejar sus propósitos comunicativos.



Este panorama es preocupante debido a que, siguiendo la propuesta de Castelló (2008, 2009), escribir en función de la situación comunicativa que rodea la producción del texto hace que la escritura trascienda hacia su función epistémica, asunto que estaría restringido para quienes elaboran textos sin identificar sus objetivos, los interlocutores, las propias características del escritor, entre otras variables que hacen parte fundamental de aquello que deberían representarse los estudiantes en el momento de producir textos académicos.

### ***Conocimientos del escritor***

De acuerdo con Castelló (2007), el segundo aspecto que juega un papel fundamental en la composición de textos tiene que ver con los conocimientos de los escritores. Estos hacen referencia a los saberes relacionados con: a) el tema del que se va a escribir, b) el proceso de composición en sí mismo y las estrategias necesarias para emprenderlo y c) los aspectos formales de la lengua. Como se ha mencionado previamente, esta autora destaca que es frecuente que los escritores desarrollen sus textos pensando solo en los primeros y últimos saberes y reconoce que, aunque son necesarios en todo el proceso de escritura, no son suficientes.

Por esa razón, Castelló expone que, respecto al proceso de composición, es importante que los estudiantes conozcan toda la dinámica que rodea la producción de textos académicos. Como ejemplo de ello plantea que, en general, entre los estudiantes circulan emociones de ansiedad, dado que suponen que quienes publican los textos no atraviesan momentos de crisis y que sus escritos son aceptados de manera inmediata cuando, por ejemplo, se envían a revistas especializadas para ser publicados. Conocer que, en la mayoría de los casos, esos textos se devuelven porque son susceptibles de ajustes y que esto hace parte de la cotidianidad de quienes publican, puede

ayudar a los estudiantes a disminuir los temores de enfrentarse a la escritura académica y, a su vez, puede influir en que dispongan una serie de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para lograr la escritura de textos.

Para profundizar en lo anterior, es conveniente precisar que los conocimientos conceptuales hacen referencia a la comprensión que se tenga de la complejidad que implica escribir en los contextos académicos; los actitudinales se relacionan con el manejo de la ansiedad que debe mediar el hecho de que los estudiantes sean conscientes de lo conceptual y, por último, los conocimientos procedimentales hacen referencia a las estrategias que se pueden poner en marcha para enfrentar de manera eficaz las tareas de escritura. Estos últimos requieren evaluar permanentemente el texto a la luz de los objetivos planteados, la imagen construida de los interlocutores y, en general, la representación de la situación de comunicación que enmarca la producción del escrito. Lo anterior implica que el control de la calidad de los textos no esté exclusivamente en manos de personas externas, sino que debería ser asumido a nivel individual. En resumen, el objetivo sería que los estudiantes conozcan y experimenten en qué consisten la planeación, la textualización y la revisión de los textos.

Con el fin de complementar lo discutido previamente, es pertinente retomar la propuesta que hacen Rijlaarsdam y Couzijn (2000) respecto a las cinco competencias que pueden ser adquiridas por los estudiantes al acumular experiencias de escritura y que se ponen en juego en las situaciones académicas relacionadas con esta.

En primer lugar, distinguen una *competencia lingüística* y la relacionan con el conocimiento explícito o implícito que pueden tener los alumnos sobre la gramática, el léxico, la sintaxis, la puntuación y, en general, la ortografía. Esta

competencia se materializa cuando el estudiante toma decisiones en cuanto a qué tan exacta es la formulación de las oraciones, qué palabras son útiles para representar determinadas ideas, etc. La segunda es la *competencia textual* que implica un conocimiento de los principios organizativos y estructurales de determinado texto, así como de las formas en las que los estudiantes pueden estructurarlo de una manera coherente. Por otra parte, la *competencia pragmática* se refiere a los saberes que definen el uso de la lengua en diversos contextos socio-comunicativos. Esta competencia interviene en las etapas en las que se está definiendo la representación de la tarea, los propósitos que se espera alcanzar con el texto y la situación de comunicación a la que se adscribe.

En relación con la última, la *competencia socio-cultural* es la que define los límites que se deben tener en cuenta en cualquier interacción comunicativa, de acuerdo con las reglas social y culturalmente construidas. En otras palabras, determina qué es correcto o no expresar o hacer, y explicita las razones de ello. Por último, la *competencia estratégica* da cuenta de la planeación, el control y la corrección de las actividades implicadas en el proceso de escritura. En esta competencia está involucrada una importante estrategia cognitiva: la anticipación; esto debido a que al escribir es necesario anticiparse a lo que se comunicará en el texto y a las posibles reacciones de los interlocutores de este. Se podría afirmar que esta competencia recoge las demás, en tanto que se requiere la toma de decisiones de los escritores respecto al tipo de texto, al uso formal de la lengua y a las características que sitúan y delimitan la producción del escrito en un contexto de comunicación.

Una situación académica de escritura requiere, así, una evaluación continua del proceso en la que las etapas de planeación, escritura y revisión no se presentan de manera lineal, sino que, por el contrario, pueden sufrir adaptaciones de

acuerdo con las particularidades del proceso, lo que conlleva a modificar las estrategias usadas y a evaluar cuál de las conocidas puede ser útil.

### ***Conocimientos del propio texto y de otros ya escritos***

Castelló (2009) afirma que en la escritura académica es esencial comprender el contexto dialógico que caracteriza a los textos académicos y ser conscientes de las particularidades del escrito que se produce y de las de otros que pertenezcan a la misma comunidad disciplinaria y que se puedan relacionar con él. Esto último porque una de las expectativas que deberían tener los escritores es que su texto pueda interactuar con otros que circulan en su mismo ámbito. Lo anterior exige la construcción y definición de una identidad como autores, aspecto que no es fácil de comprender para los estudiantes cuando se habla de escritura académica. Además de ello, los escritores deben incorporar otras voces en su propio discurso, lo que implica, por ejemplo, hacer un uso consciente y adecuado de los mecanismos de citación de fuentes, asumir una postura personal, entre otros aspectos.

### **5.3 Metacognición y regulación de los aprendizajes**

Para contextualizar la perspectiva desde la que se enmarcó este trabajo de investigación, considero oportuno dedicar una sección para explicitar los planteamientos relacionados con la metacognición y la manera como esta se relaciona con los procesos de regulación de los aprendizajes.

Para iniciar la discusión sobre lo que se define como metacognición, es necesario entender, en primer lugar, que se refiere a dos conceptos complementarios: conocimiento sobre los procesos cognitivos y control de la propia actividad cognitiva (Flavell, 1976, citado en Mateos, 2001). En los

párrafos que siguen me encargaré de ahondar en las características de cada uno de estos.

El *conocimiento sobre los procesos cognitivos* está relacionado con el conocimiento de los propios recursos cognitivos con los que se cuenta para enfrentar determinadas tareas, con las características de las demandas que se hacen y con las estrategias que tiene cada individuo para darles solución. Estos conocimientos son de orden declarativo (responden al saber qué) y de diversa naturaleza; así pues, Flavell (1987, citado en Martí 1995) reconoce tres grandes categorías:

- Conocimientos de la persona: conocimientos que tenemos de nosotros mismos como aprendices y de nuestras capacidades para dar solución a las demandas cognitivas de las tareas.
- Conocimientos sobre la tarea: conocimiento relacionado con la naturaleza y las demandas específicas de la tarea que influyen en que su ejecución sea de mayor o menor complejidad.
- Conocimientos sobre estrategias: conocimiento de la efectividad de ciertos procedimientos que se pueden seguir para responder a las demandas.

Por su parte, el *control de la actividad cognitiva* tiene que ver con los procesos de planificación, supervisión y regulación de estrategias que se pueden ejecutar para resolver una tarea y para monitorear el desempeño durante esta. Este control responde al saber cómo y, por lo tanto, es un conocimiento de orden procedimental.

Una vez claro que la metacognición implica tanto conocimientos declarativos como procedimentales, es pertinente retomar a Mateos (2001) y Martí (1995) para configurar una definición de la metacognición en términos de la conciencia, el control y la regulación que pueden tener los individuos de su propia actividad cognitiva durante el desarrollo de tareas de aprendizaje o la resolución de problemas.

En este punto es importante ampliar sobre las características que determinan un comportamiento metacognitivo. Al respecto, 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; aquí es donde encuentran un punto de convergencia los tipos de conocimientos propuestos por Flavell y descritos en párrafos anteriores.

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.

Desde las teorías socioconstructivistas, el conocimiento es construido mediante la interacción social, de tal manera que el proceso de aprendizaje se da primero a nivel interpsicológico y posteriormente, por medio de la

internalización, pasa a ser intrapsicológico. La internalización ocurre en la “Zona de Desarrollo Próximo”, que se define como la distancia que existe entre lo que un individuo puede lograr sin la ayuda de otros y lo que puede lograr con apoyo de un par más experto (Vygotski, 1979).

Teniendo en cuenta este contexto, es pertinente puntualizar que la enseñanza metacognitiva tiene elementos fundamentales que justifican su comprensión y abordaje. En relación con esto, Rijlaarsdam y Couzijn (2000) reportan que existen grandes deficiencias en los métodos tradicionales de enseñanza, debido a que promueven poco la reflexión de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje y a que la realimentación a menudo se centra en los productos más que en los procesos.

Como respuesta al panorama esbozado, existen propuestas relacionadas con los procesos de enseñanza desde la metacognición que se enuncian brevemente, a continuación, desde los elementos proporcionados por Mateos (2001):

- La enseñanza metacognitiva debe estar ligada a las diferentes tareas y contenidos escolares, de tal manera que el comportamiento metacognitivo de los estudiantes no se promueva sin conexión alguna con los contenidos de las asignaturas.
- Los docentes deben reconocer la importancia de promover en los estudiantes el uso autónomo y autorregulado de las estrategias para enfrentar tareas específicas y para hacer la transferencia de estas a nuevas experiencias. Esto se contrapone a la idea de que las estrategias son igualmente aplicables a todas las tareas.
- Desde la perspectiva metacognitiva es pertinente mantener y generalizar el empleo de estrategias como objetivo de formación, favoreciendo el desarrollo

del conocimiento y del control metacognitivo. Esto se promueve mediante la explicitación a los estudiantes de las situaciones, propósitos, materiales y recursos que enmarcan la generalización y la aplicación flexible de una estrategia.

- La instrucción explícita sobre las estrategias y el entrenamiento orientado al control de la ejecución permiten a los estudiantes tomar conciencia de la funcionalidad de las estrategias y del uso espontáneo que pueden llegar a tener de estas. Para ello, las prácticas no pueden ser mecánicas sino reflexivas, planificadas y controladas.

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 en la Zona de Desarrollo Próximo, pasa a ser del individuo, paulatinamente.

¿Cómo el maestro cede el control de los procesos de aprendizaje a sus estudiantes de manera gradual? Al respecto, Mateos propone cuatro métodos de instrucción metacognitiva mediante los que el docente puede favorecer los comportamientos autorregulados de sus estudiantes. La diferencia fundamental entre estos está puesta en el mayor o menor control que ejerce el docente en los procesos de enseñanza. De esta manera, en la *instrucción explícita*, la regulación es totalmente ejercida por el profesor; en la *práctica guiada* es compartida entre el docente y los estudiantes; en la *práctica cooperativa* se



realiza de manera conjunta entre los estudiantes y finalmente, en la *práctica individual* el sujeto es quien asume completamente el control.

Estos métodos se pueden equiparar a los enfoques de la regulación de la escritura expuestos por Castelló, Bañales y Vega (2010), de tal forma que la instrucción explícita se puede relacionar con el enfoque sociocognitivo, la práctica guiada con el sociocultural y la práctica cooperativa con el enfoque socialmente compartido. Estos enfoques son objeto de profundización en el siguiente apartado.

### **5.3.1 Regulación de la escritura**

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.

Como se anticipó en el apartado anterior, existen diversos enfoques desde los que se ha abordado dicha regulación. En esta parte retomaré las aproximaciones que reseñan Castelló, Bañales y Vega (2010) de los cuatro enfoques teórico-metodológicos que más se han investigado en las tres últimas décadas. Estos varían a nivel teórico dependiendo de la manera en la que se entiendan los procesos de regulación de la escritura y las funciones asignadas a los factores metacognitivos, motivacionales y contextuales; a nivel metodológico, se diferencian en los procedimientos de recolección y análisis de datos.

El primero de los enfoques es el relacionado con la *perspectiva cognitiva* en la que se entiende el proceso de composición de textos como un problema que se

puede resolver mediante actividades de planeación, textualización y revisión que exigen un monitoreo permanente por parte del escritor; los principales expositores de esta teoría son Flower y Hayes (1996). Estos autores proponen que en la etapa de planeación es fundamental el establecimiento de objetivos que le permitan al escritor monitorear todo su proceso de elaboración del texto. La etapa de textualización está relacionada con un proceso en el que el escritor debe manejar las exigencias de la lengua escrita para convertir las ideas que tiene en un lenguaje visible y asequible a los interlocutores. Por último, Flower y Hayes proponen que la fase de revisión integra las demás en tanto que le da a quien escribe la posibilidad de monitorear el desarrollo de su texto y de ajustarlo en función de los aspectos que identifique que no cumplió de acuerdo con los objetivos preestablecidos; destacan, especialmente, que esta etapa puede ocurrir en cualquier momento del proceso de redacción.

Bajo esta perspectiva, se han desarrollado diversos trabajos de investigación en los que se ha caracterizado, por ejemplo, la relación entre la calidad de los textos y la recurrencia de las etapas descritas, a través de protocolos, informes de los escritores y análisis de procesos.

No obstante, este enfoque implicó abordar solo al individuo, lo que llevó a que surgieran aproximaciones *socio-cognitivas* en las que se analiza la escritura como una actividad cognitiva que requiere una interacción con el ambiente social y físico. En cuanto a metodología, es común el uso de métodos de recolección de información como protocolos, auto-reportes y entrevistas. Los principales autores de este modelo fueron Zimmerman y Risemberg (1997), quienes propusieron que la autorregulación de la escritura depende de la regulación del ambiente, de la conducta y de la persona.

En esta perspectiva aparece esbozada la importancia de los otros para la consecución de la autorregulación, ya que las actividades modeladas y de

realimentación son guías fundamentales para los aprendices, quienes deben avanzar hacia la interiorización y automanejo de los procesos modelados para que sean capaces de aplicarlos en diferentes situaciones. Para Zimmerman y Kitsantas (2002), los niveles de observación y emulación constituyen experiencias de aprendizaje social que favorecen las competencias de autocontrol y autorregulación.

Con el objetivo de profundizar de manera más precisa sobre el rol de los otros en la construcción de comportamientos autorregulados, surge la *perspectiva de análisis sociocultural*, desde la que se concibe la escritura como una práctica discursiva, dialógica y situada en la que quienes ingresan a una comunidad específica aprenden la escritura desde situaciones discursivas auténticas y mediante la interacción con personas expertas. Lo que se estudia desde este enfoque es la manera como la regulación externa pasa a ser gradualmente asumida por el individuo, proceso al que se le denomina autorregulación (Mateos, 2001). En este sentido, Castelló, Bañales y Vega (2010) sugieren que la unidad de análisis de las investigaciones que surgen desde este enfoque son los procesos de co-regulación que se ejercen entre pares o entre profesor y estudiantes en tareas individuales de planeación, escritura y revisión de los textos. A pesar de que desde este enfoque es importante el papel de los otros, se podría afirmar que se analizan situaciones asimétricas de aprendizaje, debido a que la mediación externa siempre la ejercen individuos más expertos que otros.

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).

En la siguiente sección proporciono un marco más amplio de la regulación socialmente compartida, debido a que la presente investigación se situó desde este enfoque.

### **5.3.2 Regulación socialmente compartida**

Para iniciar la discusión, es importante retomar la distinción que hacen Panadero et al (2013) entre dos perspectivas que se relacionan con los aspectos sociales de la regulación de los aprendizajes: la co-regulación y la regulación socialmente compartida.

Sobre la primera, estos autores proponen que se puede establecer una regulación entre diferentes miembros de un grupo pero de forma desequilibrada porque, por ejemplo, la decisión de lo que se debe hacer y de cómo coordinar la dinámica la toma una sola persona que ejerce el control sobre las demás. Al respecto, se puede añadir que la co-regulación funciona entre personas que cooperan para alcanzar objetivos personales y no grupales, es decir, no hay una definición consensuada de tareas comunes (Järvenoja, 2010).

En contraposición a ello, 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.

Los procesos mencionados implican la construcción conjunta y significativa de conocimiento, debido a que los miembros de los grupos tienen la oportunidad no solo de compartir información de manera aislada e individual, sino también de situarse desde las representaciones de cada integrante para intercambiar sus ideas en función de estas. En otras palabras, se propicia la integración de conocimientos propios con los de los demás, lo que parece marcar una diferencia fundamental entre los individuos que trabajan de manera colaborativa y los que trabajan de forma individual o los que trabajan en grupo pero recibiendo apoyos externos (Volet, Summers y Thurman, 2009).

Aparte de las características discutidas para diferenciar la co-regulación de la regulación compartida, vale la pena profundizar sobre otras que hacen referencia a este último enfoque. Autores como Järvenoja (2010), Hadwin, Oshige, Gress y Winne (2010) y Hadwin, Järvelä y Miller (2011) han trabajado en la conceptualización de la regulación compartida y, en general, proponen que esta remite a pensar en un proceso en el que un grupo de personas regula su aprendizaje de acuerdo con dinámicas concertadas y construidas en interacción recíproca, lo que requiere la definición de objetivos comunes y el despliegue de una serie de estrategias negociadas en grupo para cumplirlos.

Para Järvenoja (2010), la regulación compartida es la más compleja forma de regulación, ya que involucra conciencia y control individuales pero en función de lo que se ha establecido en grupo. De esta manera, se podría afirmar que los procesos de regulación individual convergen con los grupales en tanto que los primeros son integrados en una unidad social. En palabras de López y Álvarez (2011), en este tipo de regulación los estudiantes "...son agentes autorreguladores interdependientes que constituyen al mismo tiempo una entidad social que crea refuerzos y/o limitaciones para el grupo desde su compromiso individual." (p. 166).

Todo lo anterior refuerza la idea de que no sería válido hablar de regulación compartida cuando los integrantes del grupo comparten trabajo, por ejemplo, en un mismo espacio pero sin tener una interacción recíproca en función de algo predeterminado conjuntamente.

#### **5.4 Aprendizaje colaborativo**

El primer asunto de interés en esta parte del trabajo es establecer la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo colaborativo. Al respecto, diversos autores, entre ellos, Durán (2009) y Maldonado (2008), proponen que el primero se caracteriza por la distribución desigual de responsabilidades entre los integrantes del grupo y generalmente implica el simple hecho de que trabajen en un mismo espacio y que se les advierta que deben colaborar entre ellos. Por su parte, el trabajo colaborativo apunta más hacia acciones comunes para alcanzar objetivos claramente definidos y así garantizar una relación entre colaboración y resultados; además, es un proceso en el que cada individuo puede aprender más de lo que aprendería por sí solo, como consecuencia de la interacción entre los integrantes del equipo (Guitert y Jiménez, 2000).

Autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999), exponen que existen características específicas que diferencian el trabajo en grupo del colaborativo:

1. Interdependencia positiva: el éxito de cada miembro del grupo va ligado al del resto del equipo y viceversa. Para esto es necesario, entre otros aspectos, la definición de objetivos comunes y asumir roles complementarios.
2. Interacciones personales ricas: el trabajo colaborativo aumenta la generación de dinámicas relacionadas con el apoyo mutuo.
3. Responsabilidad individual: aunque el trabajo es colaborativo, es fundamental que cada individuo asuma unas tareas individuales pero en función de lo que en consenso se ha definido.
4. Enseñanza deliberada de habilidades sociales: propicia el desarrollo de la comunicación apropiada, la resolución constructiva de conflictos, la empatía y el consenso.
5. Autorreflexión de equipo: idealmente, debe existir un espacio para que el grupo pueda evaluar cómo se ha desempeñado y cuáles son los ajustes que se requiere hacer.

Para Barkley, Cross y Howell (2007), el aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajen en grupo con objetivos de aprendizaje comunes y bajo decisiones que involucren cómo realizar la tarea, los procedimientos a ejecutar y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades. Estas autoras retoman a Matthews (1996, p. 101), quien propone que la esencia de los fundamentos filosóficos del aprendizaje colaborativo es que "...se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer".

Se podría deducir, entonces, que desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, el saber no está en una realidad exterior, sino que es construido socialmente por consenso entre compañeros interesados en esta cuestión. Al respecto, González y Díaz (2005), retomando a Bruffee (1993), plantean que los docentes no deben ejercer un rol de autoridad para supervisar el trabajo en grupo, sino que su responsabilidad es convertirse junto con los alumnos en miembro de una comunidad académica que busca el saber. Estos mismos autores proponen que la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes, para lo que se requieren *tareas no fundacionales*, es decir, actividades en las que el conocimiento se elabore a través de medios no conocidos que no supongan respuestas únicas ni un método preestablecido para llegar a ellas. De esta manera, se llevaría a que los estudiantes emprendan procesos de conversación espontánea y constructiva.

Para profundizar un poco más en el tema, conviene retomar los planteamientos de Johnson, Johnson y Johnson (citados en Maldonado, 2008) sobre los elementos básicos que deben estar presentes en los grupos de trabajo colaborativo:

- a) La interactividad: el aprendizaje es producto de la interacción, entendida como un intercambio de opiniones, puntos de vista, experiencias y conocimientos, entre dos o más personas, que refleja la influencia en los procesos cognitivos y de aprendizaje de cada integrante del grupo. A través de esto se obtiene un resultado enriquecedor.
- b) La sincronía de la interacción: es un diálogo con respuestas inmediatas orientado a la resolución conjunta de tareas, en el que es fundamental la



sincronía porque, de lo contrario, se podría generar desmotivación o descontextualización en alguno de los integrantes.

- c) La negociación: es un proceso por medio del cual los miembros de un grupo intentan obtener consentimiento y generar acuerdos respecto a una idea, una tarea o un problema. En estos acuerdos se negocian significados que resaltan la función de los interlocutores para la construcción de saberes. Es fundamental comprender que la interacción colaborativa no supone la imposición de la visión de una sola persona, sino que se favorecen la exposición de los diversos puntos de vista, la argumentación y justificación de estos y los intentos por persuadir a los pares.

Lo que acabo de presentar conduce a explicitar cuáles son las competencias que se favorecen a través del trabajo que implique colaboración. Es pertinente, entonces, retomar los planteamientos de Durán (2009) en los que reconoce que la colaboración en grupo implica:

- Trabajar con otros: conlleva a estar abierto y a escuchar las posturas de los demás, al mismo tiempo que propicia la responsabilidad sobre las tareas individuales y las del grupo.
- Pensar de manera crítica y reflexiva: reconocer la importancia de escuchar a los demás para construir los puntos de vista propios y facilitar la formulación de, por ejemplo, preguntas críticas.
- Poner a prueba los propios conocimientos para poder compartirlos con los demás; esto debido a que "...cuando los estudiantes expresan y defienden sus creencias y opiniones y cuando cuestionan las ideas de los otros, están creando una situación de ayuda para reconocer, clarificar

incluso para rectificar inconsistencias en su propio pensamiento.” (López y Álvarez, 2011, p. 163).

- Regular el propio aprendizaje en función de lo que se ha definido en grupo.
- Evaluar y valorar el propio trabajo y el de los demás y tener una actitud abierta hacia el aprendizaje.

El trabajo colaborativo tiene, incluso, una estrecha relación con las habilidades de participación ciudadana, dado que permite desarrollar actitudes para la argumentación de las ideas propias y la escucha y valoración de los puntos de vista de los demás. Todo ello puede tener una influencia positiva en la resolución de conflictos a través de la negociación de acuerdos (Barkley, Cross y Howell, 2007).

## **5.5 Escritura colaborativa**

Hasta este punto de la discusión he abordado distintos aspectos en los que se han hecho explícitos los procesos relacionados con la regulación compartida de los aprendizajes que pueden llegar a establecer los estudiantes cuando trabajan de manera colaborativa. En el apartado de “Regulación socialmente compartida” se presentaron características que remiten a pensar en los procesos de aprendizaje en general y, a continuación, varios de esos referentes se retomarán porque comparten aspectos específicos con la escritura colaborativa.

De acuerdo con Lowry, Curtis y Lowry (2004), existe una discrepancia entre diversos autores que han intentado definir la Escritura Colaborativa (EC), dado

que la caracterizan sólo en función de los objetivos de investigación que se plantean y de un ámbito disciplinario en especial. Esta situación ha generado confusión de términos relativos a la EC y aplicaciones de experiencias que difieren en grados de profundidad y de abordaje. Pese a este panorama, los autores mencionados plantean que, aunque la EC está constituida por un conjunto de prácticas o fenómenos de alta complejidad, existe una estructura que subyace a cualquier planteamiento relacionado con la producción de un texto en grupo que puede soportar la definición de una taxonomía de la EC. Dicha estructura está definida por seis axiomas que dan cuenta de los siguientes aspectos:

- a) La escritura individual requiere actividades mínimas de planeación, textualización y revisión.
- b) La EC trasciende la escritura individual en tanto requiere no sólo de las actividades mencionadas, sino también de diversas tensiones alrededor de estas.
- c) Dado que en la EC se debe definir una tarea de escritura común, se favorece la definición de consensos para abordarla, aspecto que no es característico de la escritura individual.
- d) Una experiencia significativa de EC requiere comunicación, negociación, coordinación, investigación grupal, monitoreo, socialización, entre otros aspectos que dan cuenta de la importancia y la efectividad de las dinámicas grupales que se promueven con tareas de EC.
- e) El desarrollo de cualquier trabajo grupal requiere actividades previas encaminadas a establecer la tarea (ejemplo, la conformación del grupo) y

actividades posteriores para finalizar y concretar la presentación de la tarea.

- f) La EC promueve la planeación, la ejecución y la finalización grupal de la tarea propuesta.

Retomando los elementos enunciados en los seis axiomas, Lowry, Curtis y Lowry (2004) definen la EC como un proceso interactivo y social que requiere de un equipo de trabajo que persiga un objetivo común que es negociado, coordinado y comunicado durante la construcción grupal de un texto. Uno de los aspectos más resaltados por estos autores es que la complejidad de la EC requiere ser abordada en términos de las estrategias de escritura, las actividades de escritura, los modos de control de los textos, los roles asumidos por los participantes y las formas de trabajo.

Vista de esta manera, parecería que la EC se entiende como un proceso poco definido que no tiene una progresión lineal. No obstante, existen condiciones que pueden compartir características con la linealidad, por ejemplo, debe haber un punto de inicio y un punto final aunque lo que ocurre entre esos dos extremos es difícil de predecir, precisamente, porque depende de los acuerdos que se establezcan al interior de los grupos. Esto último representa una gran oportunidad para los estudiantes, ya que tienen la posibilidad de negociar significados a través de la escritura (McCallister, 2005).

Sobre esta última idea, Erkens, Jaspers, Prangma y Kanselaar (2005) sugieren que las discusiones que se generan entre los estudiantes cuando escriben en grupo propician la verbalización y la negociación de propósitos, planes, conceptos y dudas. En este proceso, los estudiantes fortalecen su competencia argumentativa, en tanto deben poner a prueba sus hipótesis, justificar y argumentar sus posiciones y aclarar las metas. De acuerdo con estos autores,

estas particularidades de la escritura colaborativa podrían favorecer el desarrollo de la conciencia y el control alrededor de los procesos de escritura y de aprendizaje en general.

Otra de las características de la EC es que trasciende el hecho de que cada integrante proporcione información para una determinada parte del texto; por el contrario, se requiere socializar ideas y definir estrategias de realimentación entre los miembros del grupo; establecer cuáles son los contenidos que se deben incluir en el texto; debatir los argumentos y contraargumentos que se deben incluir, por ejemplo, en un ensayo; escribir y revisar de manera conjunta el texto; investigar información para sustentar las ideas que se escribirán; definir el estilo de escritura que se manejará en el texto; identificar y editar las partes del escrito que lo requieran; entre otros aspectos que dan cuenta de la complejidad de la colaboración en la escritura. En resumen, cuando se escribe de manera colaborativa, los estudiantes que conforman los grupos comparten la responsabilidad que implica estructurar un producto escrito (Kittle y Hicks, 2009; Castelló, 2009).

De acuerdo con la taxonomía propuesta por Lowry P., Curtis A. y Lowry M. (2004), la regulación de todos los aspectos desarrollados en el párrafo anterior se puede presentar de diversas maneras entre los integrantes de un grupo y puede variar de acuerdo con la forma en la que se asume el control de todo el proceso de escritura, de acuerdo con quiénes lo asumen y en qué momentos. Lo interesante de esta propuesta es que aporta elementos para el análisis de la regulación que se presenta al interior de los grupos cuando el objetivo es escribir un texto de manera conjunta; así, se trasciende la sola enunciación de la regulación como proceso inherente a la dinámica grupal, para establecer características de las tensiones que se pueden presentar en dicho proceso. A continuación, profundizo sobre los elementos específicos de la escritura colaborativa que permitieron procesar los datos analizados en la investigación.

### **5.5.1 Mecanismos de control de la producción grupal del texto**

Para la definición de este apartado, retomaré la propuesta de Lowry, Curtis y Lowry (2004) que fue la que enmarcó el análisis de la categoría “mecanismos de control de la producción grupal del texto” de esta investigación. Estos mecanismos están relacionados con las diferentes maneras mediante las que un grupo puede controlar la escritura colaborativa de un texto. Dichos autores identifican cuatro modos que describo a continuación:

- a) Control centralizado: una sola persona se encarga de coordinar la actividad de escritura en su totalidad. Generalmente, se acude a este mecanismo de control para mantener al grupo centrado en los objetivos de la tarea que han sido establecidos.
- b) Control relevado: se presenta cuando el control de la producción del texto cambia y se distribuye entre los miembros del grupo en diferentes momentos. Este es un modo democrático que puede ser menos efectivo que el control centralizado, sin embargo, es útil en los grupos en los que hay una necesidad de compartir el poder durante la producción.
- c) Control independiente: se manifiesta cuando cada integrante del grupo asume el control de una determinada parte del texto. Este mecanismo puede resultar negativo, especialmente, en grupos que difícilmente llegan a acuerdos, debido a que, a pesar de la distribución del trabajo, se requiere el esfuerzo de una sola persona que se encargue de compilar y editar las partes producidas de manera individual.
- d) Control compartido: todos los integrantes del grupo tienen igual acceso a la actividad de escritura, de tal forma que todos asumen el control de la misma. Este modo puede resultar eficaz para los grupos que comparten

trabajo de manera presencial, dado que, generalmente, los miembros tienen altos niveles de comunicación y confianza. Por el contrario, en grupos menos funcionales que no comparten espacio o tiempo, este modo puede conducir a profundos desacuerdos.

### **5.5.2 Roles que se asumen en la escritura colaborativa**

Los roles pueden ser definidos como funciones o responsabilidades explícitas que orientan las acciones que se emprendan a nivel individual en función de la regulación del grupo de trabajo. De esta manera, el hecho de que cada estudiante asuma un rol para contribuir a lograr los acuerdos grupales posibilita la responsabilidad individual y esto, a su vez, favorece la dinámica y la fluidez del trabajo de todo el grupo (Handayani, 2012).

Durante la escritura colaborativa de un texto, los integrantes del grupo pueden asumir diversos roles complementarios que pueden cambiar entre uno y otro en diferentes momentos del proceso; esto depende de la dinámica de trabajo que se defina en el grupo. 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.

Estos roles han sido identificados y descritos por diversos autores (Posner y Baecker, 1997; Lowry, Curtis y Lowry, 2004; Barkley, Cross y Howell, 2007). Si bien la mayoría de estos fueron inicialmente estudiados en situaciones de escritura mediadas por tecnología, la definición de base también puede aplicar para contextos en los que los estudiantes escriben de manera presencial. A continuación presento una fusión entre las propuestas de los autores

referenciados que fueron las que tuve en cuenta para el análisis de la categoría “roles que se asumen en la escritura colaborativa”.

**Líder del grupo:** es el estudiante que modera, dinamiza y trata de integrar a todos los miembros del grupo en las discusiones que se establecen.

**Escriba:** es la persona responsable de registrar por escrito las ideas que se van discutiendo en el grupo. Estas pueden ser revisadas y modificadas por todos los integrantes en etapas posteriores a las discusiones, lo que significa que este rol no implica la responsabilidad de la formulación definitiva del contenido del texto ni del estilo con el que se expresa en su versión final.

**Editor:** es una persona que asume la responsabilidad de sugerir o realizar cambios de forma y/o contenido del texto.

**Dinamizador del ritmo de escritura:** esta persona intenta garantizar la fluidez del ritmo de la escritura, manteniendo la atención de los demás integrantes centrada en la tarea.

**Participación equilibrada:** otra de las opciones de los grupos en cuanto al ejercicio de roles, es que todos los integrantes tengan 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.

### **5.5.3 Actividades involucradas en la escritura colaborativa**

La escritura colaborativa implica la ejecución de diversas estrategias que se pueden presentar antes, durante y después del proceso y que pueden interactuar entre sí durante la producción grupal de un texto; la ejecución de



estas actividades depende de la naturaleza del grupo y de la tarea de escritura que enfrenta.

A continuación, presento una compilación de algunas de las diferentes actividades que pueden asumir los miembros de un grupo para lograr la escritura de su texto y que fueron la guía para analizar la categoría “actividades aplicadas para la escritura colaborativa” de este estudio.

### ***Lluvia de ideas***

Corresponde a la formulación de diferentes opciones por parte de los estudiantes que les pueden servir de guía para tomar decisiones posteriores alrededor de los objetivos de la tarea de escritura que se requiere emprender, los contenidos que deben ser incluidos en el texto, las fuentes de consulta a las que se puede acceder, entre otros aspectos que dependen de la naturaleza de las discusiones que se desarrollen en el grupo (Lowry, Curtis y Lowry, 2004).

### ***Leer para escribir***

Es una estrategia que hace parte de todo el proceso de escritura y se puede presentar en todas sus etapas con el fin de revisar lo que se va textualizando. Además, no solo permite acceder a los contenidos y documentarse antes de escribir, sino que también se relaciona con una actividad que le facilita a los estudiantes identificar las características de la situación de comunicación que rodeó la producción de un texto y evaluar en qué medida estas formas les pueden ser útiles para estructurar el suyo. Esta estrategia puede ser más funcional si los estudiantes abordan textos similares al que deben producir (Castelló, 2002).

### ***Hablar para escribir***

En la escritura colaborativa, hablar para escribir implica una situación diferente a la que generalmente se propicia entre los interlocutores en una conversación, ya que el objetivo es establecer una conversación pero en función de la actividad de redacción de un texto. De acuerdo con Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007, p. 3), “Esta situación permite la colaboración entre los participantes para examinar, negociar y resolver los problemas inherentes a la complejidad del proceso de composición en varios niveles, muestra el dinamismo del proceso y permite al mismo tiempo la construcción y regulación de los aprendizajes”. Siguiendo a estos autores, es posible afirmar que las negociaciones entre los estudiantes se pueden dar en diferentes niveles:

- Negociación de la producción del texto: esta se realiza alrededor de dos niveles distintos. El primero está relacionado con el texto como objeto y, por lo tanto, se generan discusiones de su estructura, de su contenido y de la situación de comunicación en la que se enmarca. En la discusión de contenidos, los estudiantes pueden, por ejemplo, evaluar qué tanto manejan el tema del que se va a escribir y pueden ampliarlo o modificarlo dependiendo de las discusiones que hagan con los demás. En otras palabras, “El hablar acerca de un tema le da la oportunidad de cuestionarse, aclarar su interpretación y descubrir otras maneras de considerar el tema.” (Creme y Lea, 2005. p. 20). El segundo nivel de negociación corresponde a discusiones referentes al proceso de elaboración del texto, es decir, a las formas de proceder para escribirlo.
- Negociación entre el locutor y el interlocutor del texto: se requiere una representación de la tarea que permita definir claramente el objetivo del texto y las características de sus interlocutores. Así mismo, es necesario establecer una relación directa entre estos parámetros y la producción del texto.

- Negociación de la situación de aprendizaje: este nivel remite a la explicitación y negociación de los objetivos de aprendizaje que permiten la representación de la tarea y que guían el proceso en general.

Teniendo en cuenta estos elementos, Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007) identifican dos tipos de enunciados en la producción de un texto escrito de manera colaborativa: el *texto intentado* y el *texto escrito*. El primero está relacionado con los enunciados que los estudiantes formulan oralmente en función de los interlocutores del texto para someterlos a consideración de los compañeros antes de escribirlos. Su contenido se manifiesta en las discusiones con expresiones como “podríamos escribir”, “podríamos decir”, “pongamos”, entre otras.

Por su parte, el texto escrito es el conjunto de enunciados orales que acompañan la acción de escribir las ideas previamente discutidas. En este caso, según los autores mencionados,

...los estudiantes pueden dictar (recordar la propuesta, dictarla a quien va a escribirla, poner el acento sobre los aspectos fonográficos), autodictarse (autocontrolar la propia escritura, llamar y retener la atención de los compañeros sobre la tarea que se va a realizar, mantener informados a los compañeros sobre lo que se está escribiendo), releer (evaluar lo que se escribió, retomar lo escrito para unirlo a la nueva producción). (p. 7).

En todo el proceso de escritura, el texto intentado y el escrito tienen una estrecha relación, lo que hace que en algunos momentos sea difícil diferenciarlos; sin embargo, se podría decir que el primero es más frecuente en los procesos de planeación y el segundo en los que corresponden a la textualización y la revisión.

### ***Elaboración de borradores del texto***

Una de las alternativas que se puede elegir al escribir un texto es la elaboración de versiones parciales de fragmentos que están sujetos a revisión por parte de los estudiantes. Esto debido a que el proceso de escritura requiere una búsqueda paulatina de significado y, por ende, el texto se transforma a medida que se escribe (Morales, 2003); todo ello implica ejecutar actividades relacionadas con la reescritura.

### ***Revisión***

Es una estrategia fundamental cuando se entiende la escritura como un proceso que requiere reflexiones y reelaboraciones. A través de esta actividad, los estudiantes pueden reconstruir sus conocimientos y aprender de manera más significativa el contenido y los procesos relacionados con lo que están escribiendo (Villalobos, 2005). Una de las formas más viables de hacer esta revisión en el trabajo en grupo es la lectura en voz alta, puesto que, idealmente, todos los miembros requieren acceder al contenido de igual manera en situaciones presenciales. Leer en voz alta puede facilitar una realimentación auditiva de la forma como se ha textualizado el contenido del texto que puede, a su vez, favorecer la identificación de ideas ambiguas, de aspectos de cohesión textual incorrectos en el texto, el manejo del tono de escritura, entre otros.

### ***Reescritura***

Esta actividad permite reelaborar las partes del texto que se identificaron poco coherentes o cohesivas durante la lectura en voz alta, que requieren mayor profundización a nivel de contenido o que tienen diferencias significativas en cuanto al manejo del estilo de escritura. Carlino (2005b) afirma que los estudiantes deben comprender que las actividades de revisión y de reescritura

no se dan en un solo momento y que implican, además de aspectos de forma, la reescritura de las ideas de acuerdo con criterios de organización del discurso y, en general, los propósitos que se persigan con el texto.

#### **5.5.4 Mecanismos para la toma de decisiones**

Ahora bien, una vez definidos los elementos conceptuales que guiaron una parte del análisis de los datos de esta investigación, conviene presentar algunas de las formas mediante las que un grupo puede tomar las decisiones, en este caso, de lo relacionado con los elementos que fueron desarrollados en el apartado anterior. Abordaré diferentes opciones retomando los planteamientos de Barkley, Cross y Howell (2007).

***Autoridad:*** el grupo genera ideas y sostiene diálogos abiertos, pero una sola persona, generalmente, el líder del grupo, toma la decisión final. Esta puede ser una técnica de decisión rápida, pero disminuye las posibilidades de que se retomen las opiniones de todos los integrantes; además, el grupo puede generar rechazo y no estar motivado para poner en práctica la decisión de una sola persona.

***Mayoría:*** después de un periodo de diálogo, el grupo decide votar y adoptar la posición de la mayoría. Este método tiene la ventaja de basarse en un procedimiento democrático y tiene mayor viabilidad en grupos numerosos.

***Minoría negativa:*** el grupo vota por la idea más impopular, la elimina y vota de nuevo hasta que sólo quede una idea. Al igual que el anterior, este modo de decisión es democrático y puede llevar a establecer consensos cuando hay muchas ideas y pocos votantes. Sin embargo, puede requerir mucho tiempo.

**Consenso:** el grupo dialoga y negocia hasta que todos los integrantes entienden y apoyan solo una decisión. Este método propicia la participación de todos los miembros y las emociones relacionadas con que todos han tenido la oportunidad de expresarse y de influir en la decisión. Es probable que este método tome mucho tiempo, dependiendo de qué tan fácil sea para los integrantes del grupo establecer negociaciones.

**Uso de criterios definidos:** los participantes identifican, evalúan y se ponen de acuerdo en los criterios para llegar a un acuerdo y darle solución a lo que se necesita.

## **5.6 Aspectos de contenido, retóricos y formales del texto**

Para esta investigación fue importante profundizar sobre qué tipo de conocimientos involucraban los estudiantes en las discusiones grupales y en qué medida estos conocimientos interactuaban entre sí y con las demás categorías de análisis contempladas para el estudio. En los párrafos que siguen me encargaré de especificar a qué hacen referencia los aspectos formales, de contenido y retóricos de los textos y de qué manera influyen en el proceso de composición.

Para la discusión de los aspectos de contenido y retóricos de los textos, retomo los planteamientos de Scardamalia y Bereiter (1992) respecto a la relación que existe entre la escritura y la posibilidad de construir el conocimiento, específicamente, lo que estos autores agruparon en los modelos explicativos “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

De acuerdo con estos modelos, el escritor se enfrenta a dos tipos de problema en el momento de construir un texto. El primero se relaciona con el manejo del

tema y el segundo tiene que ver con las adecuaciones que se deben considerar para que el contenido pueda ajustarse a las demandas de la situación comunicativa a la que se adscribe el texto, es decir, para que responda a un propósito y a la identificación de las características de un interlocutor. Respectivamente, lo descrito corresponde al *problema de contenido* que remite a conocimientos semánticos, es decir, el escritor reflexiona sobre lo que quiere expresar en su texto y al *problema retórico* que se relaciona con las formas de establecer una comunicación efectiva con los lectores, y en ese sentido, propicia una reflexión sobre el contenido pero en función de cómo se quiere expresar al interlocutor y de acuerdo a lo que se espera lograr con el texto. La interacción entre el problema de contenido y el retórico constituye la base para el pensamiento reflexivo en la escritura y la vía que permite la transformación del conocimiento.

Como señala Carlino (2004), la realidad de la mayoría de los estudiantes en la universidad es que no escriben reflexionando sobre el posible lector de su texto y sobre sus propósitos de escritura, lo que significa que se enfocan en sus propios pensamientos sin adoptar la perspectiva del interlocutor y esto disminuye las posibilidades de cuestionar, desarrollar y ajustar el propio saber; en otras palabras, se desaprovecha el potencial epistémico de la escritura.

Dicho lo anterior, es necesario ahora especificar que los aspectos formales de los textos hacen referencia a aquellas características gramaticales, morfosintácticas, ortográficas y de puntuación que los componen. Respecto a estos, Carlino (2004) sugiere que representan gran parte de las preocupaciones de los estudiantes universitarios, por lo que es frecuente encontrar que las revisiones y modificaciones de los textos se hagan de manera superficial, que el centro sean las palabras o frases aisladas y que se ejecuten al final de todo el proceso de composición. Según la autora, desde esta perspectiva, los estudiantes no consideran la revisión como un instrumento de reelaboración de

lo escrito, sino como una acción que les permite evaluar el texto de manera fragmentada y corregir errores superficiales. A pesar de este panorama, se reconoce que lo enunciado no representa dificultades exclusivas de los estudiantes, sino que podría ser el inicio de una reflexión sobre cómo los docentes y las instituciones, en general, se involucran y usan la escritura como un medio para la construcción de los aprendizajes, lo que conllevaría a pensarla como posibilidad de transformación del conocimiento.



## 6. METODOLOGÍA

### 6.1 Enfoque y tipo de estudio

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, debido a que, según Albert (2007), este ofrece la posibilidad de observar, describir e interpretar fenómenos sociales y educativos, focalizando el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los sujetos participantes en su ambiente cotidiano. En este enfoque se privilegia el estudio de palabras, acciones, documentos orales y escritos para analizar las situaciones desde las vivencias de los individuos, por lo que no implica una medición numérica, una manipulación de la realidad o una generalización probabilística. Todo lo enunciado se materializó en esta investigación a través del registro, la descripción e interpretación de los datos obtenidos en las observaciones de las sesiones de clase del curso seleccionado para el estudio.

Respecto al tipo de estudio, se utilizó el descriptivo que persigue “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80). Este enfoque fue el más indicado para la investigación, puesto que pretendía identificar y analizar las características del proceso de regulación compartida que asumen los estudiantes en la escritura colaborativa de un texto argumentativo, en términos de los mecanismos de control de la dinámica de escritura, los roles asumidos por los estudiantes, las estrategias implicadas en la escritura y la discusión de aspectos retóricos, de contenido y formales del texto.

## **6.2 Contexto del estudio**

Esta investigación se realizó en un curso denominado “Composición II” que se ofrece en el tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. A continuación presento los elementos fundamentales del programa de curso de la asignatura, explicitados en el libro de las docentes Arciniegas y López (2012), quienes se encargaron de diseñarlo.

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 y que esto los condujera a la construcción de conocimientos sobre la lengua, sobre los modos de leer y de escribir textos académicos, sobre los niveles de análisis del texto, sobre el tema del ensayo en sí mismo y sobre los procesos de regulación de la escritura.

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 para la escritura del ensayo. En la versión del curso analizada todos los estudiantes decidieron trabajar como tema general “La revolución sexual” y cada grupo definió la problemática específica que abordaría.

Las estrategias pedagógicas usadas en el curso fueron el proyecto de aprendizaje, el trabajo de escritura colaborativa y el autoseguimiento del desempeño de los estudiantes en las clases con base en la elaboración de fichas metacognitivas grupales e individuales que se debían archivar en un portafolio.

En la metodología del curso se propuso trabajar varias etapas de la escritura que se abordaron en un orden determinado pero que aparecieron de manera recurrente en el proceso de los estudiantes. En este caso, el control y la regulación en la escritura del ensayo se plantearon en etapas de planificación, textualización y reescritura del texto.

A partir de talleres de escritura y de revisión de textos y con el objetivo de orientar y acompañar el proceso de elaboración del ensayo, la docente encargada del curso guió discusiones alrededor de los siguientes temas:

- a) La importancia y las implicaciones del trabajo cooperativo.
- b) Las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la producción de textos.
- c) Criterios de revisión de los textos escritos: aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos, de coherencia y cohesión y los constituyentes morfológicos de textos escritos.
- d) El ensayo argumentativo como tipo de texto.
- e) La importancia de las fichas metacognitivas de clase como instrumento que permite la identificación y el ajuste del funcionamiento de los grupos en la escritura colaborativa del ensayo.

El abordaje de estos temas se combinó con la escritura grupal del ensayo en clase. En algunos momentos de esta, se socializaban con todos los integrantes del curso las partes del ensayo que se iban construyendo. Hacia el final del semestre, antes de la entrega de la versión final, cada grupo leyó y sustentó su ensayo ante todos.

Es pertinente aclarar que la docente acompañó y asesoró el trabajo que los estudiantes fueron desarrollando durante el curso; sin embargo, la definición de la dinámica de regulación al interior de cada grupo y los aspectos específicos

que se discutieron no fueron impuestos por ella, sino que hicieron parte de las negociaciones grupales de los estudiantes. Esto último representó, precisamente, el objeto de análisis de esta investigación.

### **6.3 Población y muestra de la investigación**

La población del estudio estuvo constituida por estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, matriculados en la asignatura Composición II que se ofreció en el periodo académico febrero-junio de 2012. Como se describió en el apartado anterior, el trabajo de escritura colaborativa en el curso se realizó en grupos de 3 estudiantes; en total se conformaron 9 grupos pero la muestra para la investigación la conformaron solo 3 de estos.

Esta muestra se seleccionó usando un mecanismo de muestreo intencionado a través del que se escogen los casos a estudiar, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005, p. 407), “porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando”. Específicamente, los tipos de muestreo intencionado utilizados fueron:

- a) *Muestreo por oportunidad* que hace referencia a que los casos se presentan de manera fortuita ante el investigador y los individuos se reúnen por motivos ajenos a la investigación, es decir, no hay una manipulación del investigador para conformar la muestra de acuerdo con algún criterio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En el caso del curso analizado, la docente no seleccionó a las personas que conformaron los grupos de trabajo, sino que abrió un espacio para que los estudiantes escogiesen a sus compañeros.

b) *Muestreo mediante tipo de caso destacado* en el que se obtiene "...la recomendación de los expertos para seleccionar los mejores..." (McMillan y Schumacher, 2005, p. 408). En este estudio, como investigadora, recibí la asesoría de la docente del curso, quien sugirió trabajar con los 3 grupos seleccionados, debido a que conocía el trabajo de estos estudiantes desde un semestre anterior en el que habían cursado el nivel I de la asignatura (Composición I) con ella. La docente infería que estos grupos podían tener una conformación estable a lo largo del curso que garantizara la fluidez del trabajo colaborativo, gracias al sentido de compromiso y responsabilidad de estos estudiantes que podría evidenciarse en su asistencia a todas las sesiones de clase<sup>1</sup>. Además, conocía las características de los estudiantes en términos de la facilidad que podían tener o no para establecer negociaciones y consensos en el trabajo colaborativo.

Ahora bien, una vez seleccionados los grupos de estudiantes, fue necesario definir cuáles de las sesiones de trabajo en grupo se escogerían para el análisis de esta investigación. Para ello tuve 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 (ver apartado 5.2: contexto del estudio, fragmento relacionado con los temas discutidos en el curso).

De las 9 clases en las que los grupos se dedicaron exclusivamente a elaborar su texto, seleccioné 4 que representaban los momentos de textualización y revisión del texto en función de la planeación inicial que había hecho cada grupo. En el análisis de la información tuve en cuenta las transcripciones de

---

<sup>1</sup> Esta condición se observó en todos los grupos seleccionados para el estudio, excepto en uno, en el que una de las estudiantes no asistió a una de las sesiones analizadas por motivos de salud.

estas sesiones que incluyen tanto la dinámica de interacción entre los estudiantes como la lectura de las reflexiones hechas en las fichas metacognitivas de cada clase. Estas últimas eran elaboradas por los estudiantes para recoger los principales aspectos de cada sesión de clase y para favorecer reflexiones explícitas sobre el trabajo colaborativo.

#### **6.4 Fases del estudio**

La investigación se realizó en las siguientes cinco fases:

**1. Revisión bibliográfica:** en esta etapa revisé información de libros y artículos de investigación relacionados con los temas propuestos para el estudio. Fue una fase transversal a todo el proceso de investigación, dado que proporcionó bases fundamentales para estructurar los distintos apartados del estudio (antecedentes, marco teórico, análisis de la información recolectada).

**2. Recolección de información:** recolecté los datos de la investigación entre febrero y junio de 2012 en las 16 sesiones de clase del curso Composición II, ofrecido a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

**3. Codificación de la información recolectada:** en esta fase clasifiqué y codifiqué la información recolectada a la luz de las categorías establecidas para el estudio, mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 7.0.

**4. Análisis de la información:** hice un acercamiento a los datos codificados desde la teoría definida para este estudio, lo que me permitió identificar los aspectos planteados en los objetivos de la investigación.

**5. Escritura del informe final:** aunque a medida que avancé en el proceso de análisis fui redactando los principales resultados, dediqué un tiempo exclusivo para la revisión y ajuste de todos los apartados de la investigación.

## **6.5 Recolección de datos**

Para la recolección de los datos necesarios para el estudio, se utilizaron las siguientes estrategias:

- Registro en video de todas las sesiones de clase del curso en el que se desarrolló la investigación. La decisión de grabar todo el curso estuvo relacionada con que el mismo material fue tomado para este estudio y para otro denominado “El cambio de roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo”, llevado a cabo por las profesoras Esperanza Arciniegas y Gladys Stella López.
- Transcripción de los videos por parte de personal de apoyo.
- Observación no participante de todas las sesiones de clase en las que registré aspectos llamativos para mi investigación en notas de campo que consulté para complementar lo que fue resultando en el proceso de análisis de la información.

## **6.6 Técnicas de análisis**

A continuación especifico cuáles fueron las técnicas que utilicé para el análisis de los datos tomados en la investigación. Por un lado, recojo las generalidades del análisis de contenido y, por el otro, enuncio las características del software de apoyo utilizado para la codificación de los datos.

### **6.6.1 Técnica de análisis de contenido**

De acuerdo con Piñuel (2002), el análisis de contenidos es un conjunto de estrategias o procedimientos que se ponen en marcha para interpretar productos de la comunicación que se evidencian en contextos específicos y que son registrados de manera sistemática en una etapa previa al análisis. El objetivo de esta técnica está relacionado con los procesos de deducción lógica de los significados de la información analizada.

Respecto a las características específicas de esta técnica, Abela (2002) propone que todo trabajo de investigación que se enmarque en el análisis de contenido debe cumplir con los siguientes componentes:

- a) Definición del objeto de análisis, etapa en la que es conveniente delimitar cuál será el problema a investigar. En este estudio, en particular, el interés estuvo centrado en caracterizar el proceso de regulación que comparten estudiantes universitarios en la escritura colaborativa de un ensayo.
- b) Determinación del sistema de codificación: es un proceso que permite descomponer los datos y transformarlos en unidades que facilitan una descripción precisa de las características de su contenido.
- c) Determinación del sistema de categorías: el objetivo de esta etapa es avanzar hacia una clasificación de los elementos de análisis en categorías que agrupen características comunes del fenómeno analizado. Específicamente, Bardin (citado en Abela, 2002, p. 15) expresa que la categorización “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”.



Tanto este proceso como el anterior, se pueden evidenciar en la investigación, ya que decidí abordar el fenómeno de la regulación compartida desde las siguientes categorías de análisis: mecanismos de control de la dinámica de escritura; estrategias para la escritura del texto; roles asumidos por los estudiantes y negociación de aspectos formales, de contenido y retóricos del texto.

- d) Inferencias: la última etapa está relacionada con la inferencia de información a partir del análisis de los datos de la investigación, en función de las categorías predefinidas. El objetivo es establecer relaciones entre los hallazgos y los aspectos que sustentan todo el tema de investigación (marco teórico, antecedentes).

Como se evidencia en lo anteriormente expuesto, la técnica de análisis de contenido fue la que me permitió acercarme de una manera más adecuada a la comprensión de los datos involucrados en este estudio, a partir de lo preestablecido en las categorías de análisis.

### **6.6.2 Software de análisis**

El software que utilicé para el análisis cualitativo de este estudio fue el Atlas.ti, versión 7.0. Este programa incluye un conjunto de herramientas que permiten gestionar, extraer, explorar y reestructurar elementos significativos de los datos. A diferencia de otros programas de análisis textual, el Atlas.ti no está diseñado para analizar la información de manera automática, sino que permite operaciones como segmentación de textos, marcaciones de acuerdo con categorías preestablecidas, comentarios y anotaciones, entre otras, que exigen un trabajo activo por parte del investigador (Penalva, 2003).

Aunque este programa es útil para procesar diversos tipos de datos, para este estudio, tomé las transcripciones de los videos de las clases seleccionadas, con el fin de analizar algunos fragmentos de secuencias discursivas en las que se reflejaran de manera explícita los elementos de las categorías de análisis. Este último aspecto funcionó como el criterio fundamental para la selección y posterior codificación de los datos analizados.

### **6.6.3 Confidencialidad de los datos**

Para la protección de la identidad y la privacidad de los estudiantes involucrados en el estudio, utilicé, en el apartado de resultados y análisis de los datos, las siguientes convenciones:

Grupo 1: estudiantes 1A, 1B y 1C

Grupo 2: estudiantes 2A, 2B, 2C

Grupo 3: estudiantes 3A, 3B, 3C

Además de ello, generalicé la referencia a los participantes de la investigación como “los estudiantes”, sin hacer distinciones de género.

### **6.7 Categorías de análisis**

A continuación especifico las categorías que usé para analizar los datos recolectados. Es pertinente mencionar que para su definición tuve en cuenta los elementos de la taxonomía de la escritura colaborativa planteados por Lowry, Curtis y Lowry (2004) y los adapté de acuerdo con las particularidades de la investigación.

Como mencioné en el apartado de marco teórico, en la taxonomía de Lowry, Curtis y Lowry se definen cinco aspectos: a) Las estrategias de escritura, b) las

actividades en la escritura colaborativa, c) los modos de control del texto, d) los roles que asumen los miembros del grupo y e) los modos de trabajo. En este estudio, dichos elementos constituyen las subcategorías de análisis, debido a que la categoría que las agrupa a todas es la regulación compartida de la escritura. Cabe indicar que hice una reducción de los aspectos propuestos en la taxonomía atendiendo, principalmente, a criterios relacionados con la fusión de subcategorías similares o supresión de las que no arrojarían información significativa, teniendo en cuenta las características del curso analizado.

Por ejemplo, no tuve presente la categoría de “modos de trabajo en la escritura colaborativa”, que hace referencia al grado de proximidad y de sincronía con las que escribe un grupo. La decisión de eliminarla estuvo fundamentada en que en el curso se otorgó el espacio para que los estudiantes construyeran el texto en clase; de tal manera que esta categoría no hubiese variado ni aportado información significativa, puesto que los estudiantes siempre compartieron un mismo espacio y un mismo momento para escribir.

Otra de las modificaciones fue la fusión de las categorías relacionadas con lo que en la taxonomía se denomina “estrategias de escritura” y los modos de control de los textos, ya que en el esquema original el uso de determinada estrategia depende del mecanismo de control que el grupo defina. La decisión que tomé, para efectos de un análisis profundo, fue fusionar las categorías y derivar las interpretaciones de manera conjunta.

Por otro lado, para responder al objetivo específico relacionado con el análisis de la negociación de los conocimientos sobre aspectos formales, de contenido y retóricos del texto, se formuló una subcategoría que da cuenta de estos aspectos, de acuerdo con los planteamientos de autores como Scardamalia y Bereiter (1992).

A continuación se presenta el libro de categorías con las que abordé la información recolectada, en el que se encuentra una breve descripción de cada subcategoría y una serie de preguntas que guiaron la identificación de cada una en los datos.

<b>Categoría principal: REGULACIÓN COMPARTIDA DE LA ESCRITURA</b>		
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Preguntas</b>
<b>MECANISMOS DE CONTROL DE LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO</b>	Diversas formas mediante las que se orienta la producción grupal del texto.	¿Cómo se controla la producción grupal del texto?
<b>ROLES QUE SE ASUMEN EN LA ESCRITURA COLABORATIVA</b>	Funciones o responsabilidades explícitas que direccionan las acciones individuales en función de la regulación del grupo de trabajo.	¿Cuáles son los roles que asumen los integrantes del grupo en la escritura colaborativa?  ¿Quiénes los asumen, cuándo, cómo se distribuyen?
<b>ACTIVIDADES APLICADAS PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA</b>	Estrategias que se pueden poner en marcha antes, durante y después del proceso de escritura.	¿Qué actividades aplica el grupo en el proceso de elaboración del texto?
<b>DISCUSIÓN DE CONOCIMIENTOS DE ASPECTOS DE CONTENIDO, RETÓRICOS Y FORMALES</b>	Se refiere al tipo de saberes que ponen en funcionamiento los sujetos en la producción de un texto.	¿Qué tipo de conocimientos involucran los estudiantes en las discusiones?

## 7. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado expondré cuáles fueron los hallazgos que obtuve como resultado de la depuración de los datos y del análisis de estos a la luz de los elementos desarrollados en el marco teórico.

La información está organizada de la siguiente manera: en primer lugar, indico el nombre de cada subcategoría de análisis, proporciono un breve contexto teórico que ayuda a comprender lo que fue objeto de análisis en cada una y presento un resumen descriptivo de lo que observé en todos los grupos y un análisis de las tendencias que evidenció.

Posteriormente, expongo y analizo lo que encontré en cada clase<sup>2</sup> y en cada grupo, de acuerdo con las subcategorías de análisis definidas en la investigación. A medida que voy desarrollando esto, involucro los referentes teóricos principales y tomo fragmentos de las intervenciones de los estudiantes, que ilustran lo que se requiere en cada apartado. Aunque resultó complejo separar las categorías para el análisis, puesto que unas dependen de otras, presento este apartado de forma estructurada para facilitar la comprensión de la regulación compartida que establecieron los estudiantes para escribir su texto.

---

<sup>2</sup> Analicé por separado las sesiones de clase en las que observé cambios significativos de acuerdo con cada subcategoría de análisis. En las que identifiqué una tendencia similar o igual, hice un análisis general.

### **7.1 Subcategoría de análisis “mecanismos de control de la producción grupal del texto”**

En la escritura colaborativa, los estudiantes asumen distintos mecanismos que les permiten controlar la producción grupal del texto. Básicamente, se identifican cuatro modos, dependiendo de quién asuma el control y en qué momentos. Así pues, el *control centralizado* lo ejerce una sola persona, el *control relevado* lo asumen los distintos miembros del grupo en diferentes momentos, el *control independiente* se evidencia cuando cada integrante se ocupa de controlar la producción de una parte específica del texto y en el *control compartido* todos los estudiantes tienen igual acceso y participación en la dinámica de escritura (Lowry, Curtis y Lowry, 2004).

En el análisis general de los tres grupos de trabajo, se observa una tendencia en el grupo 2 a compartir el control, es decir, todos los estudiantes participan, en las distintas sesiones analizadas, de la regulación de la dinámica de escritura, haciendo aportes similares de contenido, retóricos, de forma del texto e, incluso, de cómo proceder durante el proceso.

Por su parte, en el grupo 1, el control es relevado en las sesiones, es decir, los estudiantes asumen el control de distintos aspectos en distintos momentos de las clases. En este grupo, el control se asume dependiendo de si se discuten aspectos de contenido o retóricos; esta particularidad demuestra que tanto el control, como los roles y los aspectos que se discuten son categorías difícilmente aislables, tal y como veremos más adelante en la descripción detallada de cada una de estas en las que, constantemente, retomaré datos de una y de otra para construir el análisis.

En el grupo 3 también se evidencia un control relevado pero este sí cambia entre los estudiantes en cada una de las clases analizadas. Esto parece

depender de las tareas específicas que ejecutan en cada clase, de las habilidades personales que los estudiantes logran identificar para responder a estas y de la manera como consideran que se pueden complementar con las de los demás para alcanzar los objetivos propuestos. Lo anterior implica que deben poner a prueba los propios conocimientos para compartirlos con los demás, asunto que es característico de las dinámicas que se promueven a través del aprendizaje colaborativo.

Llama la atención que en ninguno de los grupos el control de la producción del texto lo ejerce en su totalidad una sola persona, lo que evidencia la importancia del aprendizaje colaborativo y las posibilidades que ofrece para trabajar con los otros sin centrarse en posiciones personales y poco flexibles (Durán, 2009). De esta manera, el aprendizaje se puede considerar un producto construido en interacción, que refleja la influencia en los procesos cognitivos y de aprendizaje de cada integrante del grupo.

Por otro lado, este hallazgo confirma que los grupos de estudiantes pueden establecer negociaciones sobre las actividades que desean desarrollar y sobre la forma en que regularán sus esfuerzos y acciones para lograrlas sin mediaciones externas. Retomando a Panadero et al (2013), esta característica marca una diferencia fundamental entre la regulación socialmente compartida y la co-regulación, debido a que en la última debe existir una mediación de una persona más experta que las demás, mientras que en la otra los participantes comparten sus conocimientos de una manera equilibrada y establecen negociaciones alrededor de los objetivos de la tarea que deben enfrentar y los mecanismos de acción para alcanzarla.

A continuación describo y analizo el comportamiento de cada uno de los grupos en las 4 clases analizadas, en cuanto a la subcategoría de análisis “Mecanismos de control de la producción grupal del texto”.

### 7.1.1 Grupo 1

#### ***Clase analizada no. 1***

En esta clase, el grupo se dedicó a escribir la hipótesis de su ensayo. Es pertinente aclarar que en esta sesión solo asistieron y participaron 2 de los 3 integrantes.

Respecto a los mecanismos de control, se identifica que hay un relevo entre los estudiantes 1A y 1B, dependiendo de si se están discutiendo aspectos relacionados con el contenido o con los objetivos del texto y lo que se logre anticipar del interlocutor. No sería válido afirmar que el control de estos estudiantes es centralizado, puesto que, a pesar de que cada uno promueve reflexiones sobre algo puntual, no lo hacen en forma de imposición, sino que favorecen la participación de sus compañeros mediante preguntas del tipo “¿Estás de acuerdo?” “¿Qué piensas sobre...?” Veamos algunos fragmentos de las discusiones que se presentaron en esta sesión que permiten evidenciar lo que acabo de describir:

*Estudiante 1A: “... de aquí ya empezamos a desprender todo lo que habíamos hablado la clase pasada. Eso es algo concreto, algo muy generalizado, ya lo otro que vamos a comenzar a argumentar, ya tenemos que desprenderlo de aquí... Todo eso que tú nos hablaste, lo que hablaba 1C<sup>3</sup> de que había que ser conscientes, tomar conciencia y que los efectos contrarios que toman los anticonceptivos, que hay que valorar todos esos riesgos, todo eso era lo que habíamos discutido... Eso ya es en la parte para darle peso a esto, al decir ‘esto es así por esto, esto y esto’. Entonces, ¿estás de acuerdo dejarlo hasta ahí?”*

---

<sup>3</sup> El estudiante dijo el nombre específico de su compañero pero lo reemplacé por la convención que tiene asignada en esta investigación, con el fin de no revelar su identidad.



En este caso, se observa que 1A no sólo hace una sugerencia en cuanto a lo que se podría incluir en un fragmento del texto, sino que también sugiere una estructura para manejar el contenido. Adicionalmente, esta cita representa una posible explicación del porqué 1A es quien asume el control del manejo de los contenidos de la escritura, en tanto que se evidencia que retoma lo que han dicho sus compañeros, trata de compilarlo y lo comparte. Esta característica es fundamental, teniendo en cuenta que los estudiantes están trabajando en grupo y, por lo tanto, necesitan si no escribir el texto con lo que todos van proponiendo, al menos sí conocer las ideas para discutirlos. Otro de los aspectos llamativos de esta intervención es que se abre paso a la opinión de 1B mediante una pregunta, de lo que se infiere que no hay intenciones de tener en cuenta solo el punto de vista personal.

Observemos, ahora, uno de los ejemplos que muestran el control de 1B sobre los aspectos retóricos, para que así sea más fácil comprender que estos 2 estudiantes se relevan el control de la producción del texto en esta sesión de clase:

*Estudiante 1B: "Eso que dices está bien pero ¿será que nos sirve? A ver, si pensamos en el objetivo del ensayo ¿Eso sería pa' responder qué?..."*

En primer lugar, conviene señalar el reconocimiento y el valor que le otorga 1B a la idea expuesta por 1A, lo que es fundamental en dinámicas colaborativas en las que se trata de establecer acuerdos con base en la escucha y la reflexión de los puntos de vista de los demás. En segundo lugar, es preciso resaltar la clara intención de 1B por regular, en función del objetivo del texto que están escribiendo, las propuestas que a nivel de contenido hace 1A, lo que facilita la revisión tanto de lo que se quiere decir como de la manera en la que esto respondería a lo que previamente se ha definido como propósito del ensayo. Además, es interesante observar que 1B no descarta de forma inmediata la

propuesta de 1A, sino que, por el contrario, formula una pregunta que puede propiciar la reflexión de ambos estudiantes sobre el aspecto particular que se está discutiendo.

Las intervenciones de los estudiantes y las observaciones que he explicitado hasta este punto son fundamentales para identificar lo que definen Johnson, Johnson y Johnson (citados en Maldonado, 2008) sobre la negociación como uno de los elementos básicos que debe estar presente en los trabajos colaborativos. Sobre ello exponen que, generalmente, se negocian significados que resaltan la función de cada integrante del grupo para la construcción de saberes. De esta manera, proponen que la interacción colaborativa no debe suponer la imposición de la visión de una sola persona, sino que el objetivo es favorecer la exposición de los diversos puntos de vista, la argumentación y justificación de estos y los intentos por persuadir a los pares.

### ***Clase analizada no. 2***

En esta sesión de clase los estudiantes 1A y 1B se dedican a revisar la hipótesis de su ensayo y a estructurar el plan de argumentación. El estudiante 1C no asiste a esta sesión<sup>4</sup>.

En esta clase se evidencia una tendencia a conservar el control relevado de la dinámica de escritura, de acuerdo con los mismos criterios de la clase analizada no. 1: 1A promueve discusiones de contenido, mientras que 1B las relacionadas con aspectos retóricos. Las regulaciones de estos aspectos empiezan a reflejar la importancia que tiene la claridad de la tarea y del tipo de texto para enfocar el trabajo hacia los acuerdos establecidos para ello y no hacia otros asuntos.

---

<sup>4</sup> El estudiante tuvo una incapacidad médica que le impidió asistir a esta y a la anterior clase.

Observemos algunos fragmentos de las conversaciones de los estudiantes, que permiten apreciar lo descrito.

Estudiante 1B: *“O sea, sí, decir esta problemática, pero poner nuestra posición y dar como una solución, no simplemente quedarnos allí solamente sino como que proponerle algo al lector porque si no eso quedaría como una exposición de información y ya”.*

Nuevamente, es posible observar que 1B controla los asuntos relacionados con los lectores del texto y a partir de esto orienta las propuestas de contenido que hace 1A. Su intervención revela una conciencia sobre la situación de comunicación que rodea la producción del texto que están escribiendo en el grupo y sobre las características de este; específicamente, se evidencia que 1B tiene claridad frente a que en un ensayo se requiere trascender la exposición de información para construir una argumentación.

Revisemos otro fragmento de conversación que se deriva de la intervención anteriormente citada de 1B:

Estudiante 1A: *“Mmm, sí, sería como una exposición, como algo expositivo... Ah sí, el problema que por esto, esto y esto y ya. Pero no, podemos decir ‘Ah bueno, si el problema existe, pues podemos poner esta solución’ y decir, y entonces decir... Comenzar a adquirir más argumentos y decir de que por estas razones si se dan, si se dan x resultados, entonces los embarazos pueden ser evitados”.*

Estudiante 1B: *“Sí y no, no es una solución porque no vamos a solucionar el problema, podemos decir unas sugerencias de acuerdo con los autores...”*

Estudiante 1A: *“Bueno, sí, podríamos plantearlo entonces así: ‘Ah bueno, estos señores dicen que si se plantea esto y esto y esto se puede solucionar esta*

*problemática'. Entonces sería algo discutible, pues digo, porque con esto una persona puede decir 'Bueno sí, hasta tienen razón' o '¿Cómo así? ¿Por qué?'"*

En la discusión se evidencia una comprensión por parte de 1A de lo que 1B acaba de enfatizar y una propuesta de cómo ajustar el contenido a partir de ello, lo que muestra la funcionalidad que en este grupo tiene el control relevado de la producción del texto, en tanto un estudiante es más consciente de contenido, el otro más consciente de los aspectos retóricos y, por lo tanto, se pueden complementar durante la escritura del texto. Esta particularidad del proceso de control de este grupo influye positivamente en la escritura, puesto que se abordan ambos aspectos del texto.

### ***Clase analizada no. 3***

En esta clase los estudiantes 1A, 1B y 1C se dedicaron a desarrollar los argumentos del ensayo que habían enunciado la clase anterior.

La dinámica del control relevado se mantiene entre 1A y 1B en cuanto a contenido y aspectos retóricos, respectivamente, pero, debido a que 1C asiste a esta sesión, el control del contenido se releva entre él y 1A.

En esta sesión de clase, el control que hace 1A sobre el contenido parece depender de la claridad que tiene de los alcances del tema del que están escribiendo y de la importancia que empieza a evidenciar en las propuestas hechas por la docente del curso; en este caso, en particular, se les había planteado a los estudiantes elaborar un plan de argumentación que guiara el desarrollo del ensayo. El estudiante 1A propone a sus compañeros retomar el plan que habían empezado a estructurar la sesión anterior, para terminar de escribirlo y limitar las discusiones del contenido del texto solo a lo que

escribieran en este. Podemos observar lo expuesto en los siguientes fragmentos:

Estudiante 1A: *“Pues yo, yo les propongo, muchachos, para que no nos desviemos del tema, eh, mejor dicho, no desviarnos sino enfocarnos bien en el tema. Hagamos... bueno, ya tenemos algo del plan de argumentación ¿Cierto? Pues entonces completémoslo y sigamos con eso porque si no vamos a seguir hablando y hablando de un montón de cosas...”*

Estudiante 1A: *“Bueno, entonces ¿Cómo vamos a plantear el plan de argumentación? Entonces, así vamos: se tienen planteados estos puntos para el primer ítem de aquí, miren. Los ítems son: falta de educación en su uso, la dificultad para usarlos, el sexo esporádico, estereotipos sociales y los tabúes religiosos. Son esos 5 que se van a tocar, ya de ahí de esos 5 hemos planteado que pueden haber unos subniveles...”*

La propuesta de 1A de limitar las discusiones de contenido de acuerdo con el plan de argumentación fue evaluada de manera positiva por 1B en la ficha metacognitiva de clase:

Ficha metacognitiva de estudiante 1B: *“La mayor fortaleza de nuestro grupo es la organización porque trabajamos de una forma sistemática y nos ceñimos a las pautas que nos hemos propuesto cumplir. Por ejemplo, el plan de escritura y la forma de organizar los argumentos para luego ser redactados”.*

Respecto al control del estudiante 1A, es pertinente agregar que en esta clase se observa una reflexión que puede indicar una evolución de los asuntos que tiene en cuenta para regular la discusión de contenidos del texto, ya que se evidencia una propuesta sobre el contenido pero en función del interlocutor. Esto podría tener relación con la regulación que en las sesiones pasadas había hecho 1B, específicamente, sobre aspectos retóricos.

Estudiante 1A: *“Hay que colocar, en la falta de educación hay que colocar algo sobre la televisión... algo en el que le diga al lector, textualmente, por eso te estábamos diciendo esto, esto y esto, y que sea muy fuerte y que nos ayude en el ensayo”.*

Por su parte, el estudiante 1C moviliza discusiones sobre el contenido de diversas formas: formula preguntas sobre lo que trabajaron sus compañeros en las sesiones a las que él no asistió, hace observaciones cuando para él se incluyen temas que no se relacionan con lo que necesitan escribir y hace aportes específicos de fragmentos de texto para elaborar los argumentos. A continuación, cito algunas de sus intervenciones en las que se ejemplifican, en orden, los asuntos expuestos anteriormente:

Estudiante 1C: *“Mmm, ya, entiendo, pero ¿Eso lo sacaron ustedes o lo sacaron de un libro? Porque son cosas diferentes”.*

Estudiante 1C: *“No, pilas, porque los medios de comunicación no tienen nada qué ver ahí. Eso nos llevaría pa’ otro lado”.*

Estudiante 1C: *“Yo tengo aquí un libro que nos puede servir para ese pedazo, les voy a leer lo que yo creo que va”.*

En general, todas las intervenciones de 1C llevan a sus compañeros a revisar lo que han escrito y a defenderlo, si consideran que todo está correctamente desarrollado, o modificarlo según los acuerdos que entre todos establezcan. Aunque se observó que se retrasó un poco el ritmo que ya tenían 1A y 1B porque, por ejemplo, tenían que retomar constantemente lo que habían trabajado y contextualizarlo para que su compañero lo entendiera, se podría afirmar que el regreso de 1C a las sesiones de clase promovió la revisión sobre lo que ya se había escrito o discutido, lo que sería un aspecto positivo para la dinámica del grupo.

#### **Clase analizada no. 4**

En esta sesión, los 3 estudiantes se dedican a finalizar la escritura del ensayo. El control que más se ejerce en esta clase es sobre el contenido, lo que hace que el estudiante 1A tenga mayores intervenciones que 1C, en comparación con la sesión anterior en las que se había relevado este control entre ambos. Esto puede responder a que, debido a que 1A estuvo en el grupo desde la clase analizada 1, tiene un mayor contexto que le permite en esta etapa del proceso de escritura hacer sugerencias de acuerdo con lo que sabe que ha sucedido.

Nuevamente, este estudiante es quien se encarga de compilar, comentar y sugerir los aspectos que falta escribir en cada parte del texto. Por su parte, el estudiante 1B continúa resaltando y sugiriendo ajustes que corresponden más a la situación de comunicación que enmarca al texto. A continuación, presento algunos fragmentos de lo que los estudiantes expresan de acuerdo con lo que expuse.

Estudiante 1A: *“Bueno, entonces en esta parte tenemos esta idea muchachos. Bueno, hay que unir estas dos ideas: ‘Aunque esta generó grandes cambios en la mentalidad y buscó abrir el concepto de sexualidad como algo innato en cada ser humano, y a un tema a tratar con total naturalidad, en realidad no alcanzó su principal objetivo de separar la reproducción del placer sexual’ Idea número 1. Idea número 2: ‘Ya que en el interior de los hogares y en los miembros de las mismas, sus costumbres sociales están tan arraigadas que suelen pensar el sexo...’”*

Estudiante 1B: *“Pero es que esa información es mucha y está muy harta de leer ¿Por qué no decimos eso mismo pero con palabras más agradables para el lector? Lo que decimos ahí es chévere pero a mí me daría pereza leerlo si está escrito así”.*

### 7.1.2 Grupo 2

En este grupo se identificó una tendencia muy similar en las sesiones de clase analizadas, respecto al control ejercido en la dinámica de escritura. Por esta razón, no haré una distinción de cada clase, sino que incluiré fragmentos significativos que apoyen la comprensión de la similitud del control.

El control que se ejerce en este grupo es compartido, debido a que los 3 estudiantes -de aquí en adelante identificados como 2A, 2B y 2C- controlan en diferentes momentos de la clase aspectos formales, de contenido, regulación del ritmo del proceso de escritura y reflexiones sobre el lector y el objetivo del texto de una manera simétrica, lo que podría dar a entender que todos tienen un nivel de conciencia similar de estos aspectos.

No se identifica un predominio del control de uno de ellos en algún momento en particular, sino anotaciones en momentos específicos del proceso de escritura en los que los 3 estudiantes formulan preguntas para involucrar a sus compañeros en las discusiones. Cito, a continuación, fragmentos de conversación que permiten evidenciar el control compartido de los estudiantes.

*Estudiante 2A: “Sí, eran caras, eso era un artículo de lujo (risas) Bueno, entonces, eh bueno, volvamos, entonces ahora qué seguimos diciendo... Ah, podemos hablar de los mitos de los 50 años de mitos ¿Cierto? Ahí podemos empatar... Voy a hacerla por aquí y luego paso bien todo eso... La hipótesis... entonces... Ehh ¿De qué manera entonces la redactamos?”*

Aquí se identifica un llamado de 2A para retomar el trabajo después de la discusión de un tema que no se relacionaba con el ensayo. Además, se observa una intención de recoger los puntos de vista de los compañeros para



iniciar la redacción de ese fragmento en particular. Retomo, ahora, un fragmento de intervención del estudiante 2B:

*Estudiante 2B: “Sí, pero bueno, eso depende, eso depende... Después miramos a ver dónde lo podemos poner... ¿Cómo queda mejor? Sigamos...”*

En este fragmento se evidencia una intervención de 2B en la que cuestiona un asunto de la discusión, sin embargo, sugiere continuar el ritmo de escritura, lo que había sido expuesto momentos antes por 2A. Se observa, también, que propicia un espacio para que los compañeros compartan y propongan su punto de vista.

La principal estrategia identificada en este grupo para dinamizar las participaciones de los integrantes es la de recoger las ideas que se han discutido, cuestionar un aspecto en particular y después formular una pregunta explícita que pueda iniciar las discusiones, lo que refleja un nivel de conciencia frente a la importancia de conocer los diversos puntos de vista de los participantes para lograr integrarlos en una sola idea. Aparte de los dos ejemplos anteriores, a continuación presento una de las intervenciones del estudiante 2C:

*Estudiante 2C: “Para empezar con nuestro tema ya dijimos que tenemos que primero mencionar las ventajas pero aquí no estamos hablando de ventajas, estamos hablando es de historia ¿No? Pensémoslo bien”.*

Se evidencia que 2C interviene sobre un aspecto del manejo de contenido y hace un cuestionamiento sobre el trabajo que están haciendo, que tiene una directa relación con lo que ya han mencionado y con el objetivo del texto. Involucra explícitamente a sus compañeros con la frase “pensémoslo bien”.

### 7.1.3 Grupo 3

Debido a que en este grupo se observan modificaciones en el ejercicio del control de la dinámica de escritura entre los estudiantes 3A, 3B y 3C, a continuación describo y analizo lo que sucede en cada una de las sesiones de clase que tomé para esta investigación.

#### ***Clase analizada no. 1***

Se evidencia un control relevado entre los estudiantes 3A y 3B, quienes propician reflexiones alrededor del contenido del texto que están escribiendo. Por su parte, el estudiante 3C hace comentarios sobre lo que sus compañeros proponen pero no hay una regulación muy evidente que la lleve a asumir un control específico. En los siguientes fragmentos se puede observar lo comentado:

Estudiante 3A: *“Venga pero ¿De verdad tenemos cómo mostrar que han habido cambios?”*

Estudiante 3C: *“Claro, claro que ha habido cambios, por supuesto que los ha habido”*

Estudiante 3B: *“Sí, pero ¿Cómo argumentamos eso?, ¿Qué nos hace pensar eso? Porque es que no podemos decir eso así y ya...”*

Estudiante 3A: *“Uno no puede decir ‘Ay, claro que los hay porque yo lo digo’”*

Con este tipo de comentarios, los estudiantes 3A y 3B regulan las propuestas de 3C y sus intervenciones reflejan algo de claridad sobre las características del tipo de texto que están escribiendo, en el que se requiere una argumentación sólida que sustente el desarrollo de las ideas en el texto. Además, en las

intervenciones de ambos se observa la intención de involucrar a los compañeros en las discusiones mediante preguntas u observaciones explícitas. Para complementar lo anterior, cito los siguientes segmentos de intervención de los estudiantes:

Estudiante 3B: *“Pensemos en que siempre hay, hay finales felices en los que la vieja logra todo al final y profesionalmente, sentimental. Yo no sé, yo creo que por eso la película va más, siempre va un paso más adelante porque siempre nos está mostrando ficción y cosas así”.*

Estudiante 3A: *“Mmm, sí, yo estoy de acuerdo. ¿Tú qué crees? ¿Qué va más allá o que va más acá? ¿O va menos? ¿Va adelantado o va atrasado el cine?” (dirigiéndose a 3C).*

## **Clase analizada no. 2**

En esta sesión se observa una tendencia a asumir el control de la escritura de manera independiente, lo que se materializa en que el estudiante 3C redacta la introducción, mientras que 3A y 3B tratan de buscar ejemplos de apoyo a la idea central que quieren desarrollar en el ensayo.

La manera en la que se asume esta dinámica no es concertada de forma explícita por los estudiantes, sino que es más bien el resultado de que 3C decide escribir la introducción de una forma que los demás parecen no comprender, entonces, como una estrategia para aprovechar el tiempo, 3A y 3B van construyendo otra parte del texto. De esta manera, se podría afirmar que el control independiente asumido en esta sesión es resultado de que los estudiantes 3A y 3B observan que no es muy viable discutir ideas fácilmente con 3C. De esto se puede inferir que los estudiantes establecen pocas negociaciones, lo que disminuye las posibilidades de que se genere una participación equilibrada en el proceso de elaboración del texto.

### ***Clases analizadas no. 3 y 4***

En estas clases fue posible identificar que el control del proceso de escritura pasó a ser predominantemente centralizado para aspectos del contenido del texto por parte del estudiante 3C, quien proponía ideas a nivel oral y sus compañeros opinaban con base en estas, aunque la intención de consultar y abrir paso a las intervenciones de 3A y 3B fue más explícita que en sesiones anteriores por parte de 3C. Este cambio en la dinámica pudo responder a que en estas sesiones los estudiantes ya debían finalizar su texto, elegir cuáles eran las ideas que querían plasmar y cómo escribirlas de manera gramaticalmente correctas, asuntos que fueron la guía de todo el proceso de escritura de este grupo.

Por otro lado, el control continuó siendo relevado entre 3A y 3B para aspectos relacionados con las formas de proceder durante el proceso de escritura, es decir, estos estudiantes eran los encargados de llamar la atención sobre, por ejemplo, la necesidad de escribir las ideas que iban resultando en las discusiones, de continuar la conversación cuando notaban que estaban redundando en algún asunto, entre otros. Esto podría relacionarse con que, según sugieren los datos, los estudiantes 3A y 3B tienen una mayor conciencia de lo que se necesita escribir, lo que los lleva a proponer discusiones de tipo procedimental.

### **7.2 Subcategoría de análisis “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.

Para mi estudio, tuve 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.

En el análisis de los 3 grupos de estudiantes, identifiqué que se ejerce el liderazgo de diversas maneras. En el grupo 1, este rol se asume dependiendo de qué se regula, si aspectos de contenido o retóricos, y los estudiantes que se desempeñan como líderes se encargan de involucrar a sus compañeros mediante preguntas explícitas. En el grupo 2, los 3 estudiantes asumen 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.

Hay un rol marcado en todos los grupos que está relacionado con la fluidez de las dinámicas de discusión, específicamente, con el tiempo. La orientación o reorientación de las discusiones se da de acuerdo con la claridad que los líderes tengan 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 es trabajado por todos los estudiantes pero en el grupo 3 no es un proceso reflexivo durante la escritura del texto, sino que se da después por medio de la ficha metacognitiva.

En el grupo 1, el rol de escriba lo ejerce la persona que orienta las discusiones sobre el contenido. En el grupo 2 depende de quién tiene 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 es 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 puede ser una alternativa de solución que el grupo generó frente a ello.

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

Es interesante ver cómo los roles de los estudiantes van 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 parece ser 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 ejercen, es posible afirmar que en todos los grupos se

asumen roles complementarios que propician 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.

En los siguientes apartados explicito cuáles fueron y de qué manera se ejercieron los roles en cada uno de los grupos analizados.

### **7.2.1 Grupo 1**

Como se anticipó en la presentación de resultados de la subcategoría “mecanismos de control de la producción grupal del texto”, en este grupo es evidente la discusión permanente de asuntos de contenido y retóricos, lo que se mantiene estable en las 4 sesiones de clase analizadas. Tal como se describió en el apartado 7.1.1, el estudiante 1A asume el liderazgo de las discusiones orientadas hacia el contenido, sin embargo, si enfocamos más el análisis de roles en la dinámica de escritura, es posible evidenciar que este estudiante toma, además, el rol para garantizar la fluidez del ritmo de escritura y el de escriba. A continuación expongo ejemplos para contextualizar lo anterior:

*Estudiante 1A: “Pues a mí, por ejemplo, yo le dije ahorita, pues a mí me parece que esto, digamos, hay que cambiarlo, pero igual no es un trabajo mío, es un trabajo de todos, entonces por eso les pregunto... ¿Qué dicen? ¿Qué opinan? ¿Qué propuesta me tienen de cambio de esto? ¿Qué le complementan? ¿Qué le quitan? Yo puse mi propuesta ¿Qué me dicen ustedes? ¿Cuál es su contrapropuesta?”*

Estudiante 1A: *“Bien. Ahora en la respuesta: se presentan embarazos no deseados porque a pesar de la revolución sexual, se sigue considerando el sexo como un tema tabú... Hasta ahí, yo lo dejaría hasta ahí y le borraría esta parte: personas que pueden cumplir el papel de educadores para los jóvenes que incursionen en su vida sexual... Yo lo dejaría hasta ahí ¿Qué me dicen?”*

En estos fragmentos vemos que el liderazgo de 1A no se ejerce de manera impositiva, sino que cede, mediante preguntas, la opinión a sus compañeros; la reacción de los compañeros es exponer sus opiniones abiertamente, lo que propicia los debates de ideas y los consensos para seleccionar, por ejemplo, las ideas que se deben integrar al escrito. Este estudiante regula, incluso, los comportamientos “poco disciplinados” de sus compañeros que obstaculizan la fluidez del ritmo de escritura que han definido, con intervenciones de este tipo:

Estudiante 1A: *“Si vio, por estar bromeando se le está quedando la idea, dale, dale, dale, no perdamos el ritmo”.*

Estudiante 1A: *“Muchachos, muchachos, centrémonos, centrémonos, a ver, estamos mirando ¿Qué es lo que nos hace falta en la pregunta?, eso lo pueden hablar después”.*

Los aspectos que tiene en cuenta el estudiante 1A para regular en este sentido a sus compañeros parecen ser algunas claves del contexto, como por ejemplo, si observa discusiones de otros temas, distracciones o poco consenso para definir qué hacer en determinados momentos.

Ahora bien, el estudiante 1A, como ya había comentado, es quien recoge por escrito las ideas que se van discutiendo, no sin antes asegurarse de que las palabras son las que han sido aprobadas por todos. Adicional a esto, cada que



escribe un fragmento, se detiene para compartirlo con todos y recopilar lo que han hecho. Esto se puede observar en las siguientes intervenciones:

*Estudiante 1A: “A ver lo que llevamos es esto, voy a comenzar a leerles desde el principio para orientarlos: concluimos que la revolución sexual fue precursora de grandes cambios pero no todos a niveles necesarios, por lo tanto, queda demostrado que los embarazos en la adolescencia son generalmente consecuencia de una serie de factores...”*

*Estudiante 1A: “Igual, vamos a leer todo para, pues, como cualquier clase como cuando comenzamos aquí a hacer, vamos a partir de... todo, retomemos todo. Entonces, la hipótesis, la hipótesis está así: la revolución sexual tuvo lugar en los años 60 y 70. Uno de sus logros fue separar el placer sexual de la reproducción por medio de los anticonceptivos, de este modo la gente obtuvo el poder de elegir sobre su reproducción...”*

El hecho de que el estudiante comparta en voz alta los avances que van haciendo puede responder a que es él quien se encarga de regular lo relacionado con el contenido del texto, mediante la compilación de ideas que se discuten y el trabajo de escritura le puede ser útil para desempeñar adecuadamente su rol.

Para la orientación de las discusiones de contenido, se evidencia que el estudiante 1A frecuentemente llama la atención sobre lo relacionado con las fuentes bibliográficas que pueden sustentar la información que sus compañeros proponen incluir en cada parte del texto, de tal manera que se cerciora y propone que se incluya sólo aquello que tenga un soporte teórico. Esto se puede relacionar con la conciencia que tiene el estudiante sobre el tipo de texto, es decir, el conocimiento de que un ensayo requiere una argumentación basada en fuentes bibliográficas. Este aspecto también puede influir en el hecho de

restringir las discusiones sólo a aquellos temas que cumplan con esta condición, lo que, fácilmente, puede contribuir al aprovechamiento del tiempo.

Hasta aquí he presentado, entonces, quién y cómo se dinamizan las discusiones de contenido en el grupo 1. Revisaré, a continuación, quiénes se encargan de sugerir otros aspectos. Para ello, es preciso señalar que los estudiantes 1B y 1C se desempeñan como *editores*, esto significa que sugieren modificar asuntos específicos que se dan en las discusiones; en este caso, se encargan de los aspectos retóricos y de contenido, respectivamente. Vale la pena aclarar que 1C sugiere ampliar o reducir los contenidos y en esto se diferencia de 1A que es quien inicia las discusiones y monitorea el desempeño de sus compañeros en este sentido.

Respecto al desempeño de 1B, es pertinente retomar algunas de sus intervenciones para evidenciar la forma en que propicia reflexiones en el grupo alrededor de aspectos retóricos:

Estudiante 1B: *“Es que mirá, la cosa es que este, esto es un argumento muy, muy frágil, porque como yo te decía, la cosa que yo te quería demostrar la vez pasada, decía que tus argumentos se pueden caer muy fácilmente y si metemos este argumento al ensayo de primero nos puede orientar mejor...”*

Estudiante 1B: *“Es que mirá seguimos cayendo en el mismo error que estamos ahí”.*

Estudiante 1A: *“¿Cuál?”*

Estudiante 1B: *“Porque normalmente le preguntan a alguien ¿Por qué cree que usted que, por qué usted cree que la gente, que los niños se embarazan, los muchachos se embarazan, las muchachas y los muchachos se embarazan?”*

Estudiante 1A: *“Porque... un muchacho... ah porque no se cuidan... es como la...”*

Estudiante 1B: *“¿Y si le preguntan que por qué no se cuidan?”*

Estudiante 1A: *“Ehhh porque, porque no tienen, porque no tienen conocimiento acerca de los métodos anticonceptivos”.*

Estudiante 1B: *“Exacto, eso es lo que ya todo el mundo sabe que ya todo el mundo intuye. Si vos ya, ya tenés la respuesta a lo que yo voy a escribir, es lo mismo si yo te dijera “la mujer tiene libertad” nunca, decía el profesor, “la mujer cuando ya es libre de elegir, de elegir su marido y todas esas cosas y cuando ya, ya ha dejado de estar reprimida, ella inmediatamente ¿Qué dice? Pues no” Es una respuesta muy fácil”.*

Estudiante 1A: *“Una cultura... Entonces así: acarreado como principal problema una falta de cultura sexual”.*

Estudiante 1B: *“Es que lo que te decía es que nosotros no tenemos por qué estarnos metiendo mucho en una cosa que es demasiado por encima, no tiene nada de polémico. Lo polémico está en que las cosas que la gente no coincide, todas las cosas que yo te decía la vez pasada...”*

Es pertinente resaltar que esta fue una de las sesiones de clase a las que el estudiante 1C no asistió, por esta razón, la discusión solo se da entre 1A y 1B. De la conversación se puede resaltar el interés de 1B por llevar a 1A a situarse desde su perspectiva de análisis y conducirlo a una respuesta a través de varias preguntas. Sobre la intención que perseguía 1B con su intervención, se podría inferir que se anticipa a uno de los aspectos que se podrían refutar en el ensayo, dado que un tema no polémico no es susceptible de desarrollar mediante este tipo de texto. Esto refleja claridad frente al tipo de texto y frente a

la importancia de tener una argumentación sólida que pueda convencer a los interlocutores. En este sentido, es válido afirmar que el rol de 1B es fundamental porque concreta las discusiones teóricas que hace 1A en función del para qué y del cómo lo dirían.

Debido a que, como se mencionó en el apartado anterior, el estudiante 1C no asistió a 2 de las clases analizadas, su regreso a la dinámica movilizó discusiones de contenido que antes no habían sido contempladas, lo que lo lleva a asumir un *rol de editor*, específicamente, de contenido. Básicamente, en sus intervenciones 1C formula preguntas o apoya lo que expresan sus compañeros, lo que los lleva a revisar si lo que están proponiendo es válido o está expresado de manera clara; los lleva a volver sobre lo que se ha escrito, a revisarlo y así a darse cuenta si hace falta complementarlo o no. Lo anterior, enriquece el desarrollo de la argumentación del texto que es lo que se está elaborando cuando el estudiante regresa a las clases.

Estudiante 1B: *“O sea, por ejemplo, vos ves cualquier película india y ves al protagonista, y siempre se tiene que, o al cuarto día de conocerlo o a los dos días o el mismo día conocer a la pelada y ya se están acostando, o sea, todo eso, todo eso es educación sexual, o sea, de cualquier forma, pero es”.*

Estudiante 1C: *“Todo... Exacto, todo eso influye porque es lo que se te va a quedar en la mente”.*

Estudiante 1B: *“Y todo el tiempo te están atacando con eso, en las novelas, en los noticieros, en toda parte”.*

Estudiante 1C: *“O sea que podríamos decir que influye pero no positivamente”.*

Estudiante 1A: *“Hay que colocar es pero con cifras ¿No?”*

Estudiante 1C: “Sí, esta que estábamos leyendo, esta era muy buena, era muy completa”.

Por último, es pertinente señalar que los 3 estudiantes tienen una *participación equilibrada* en cuanto a la discusión de asuntos relacionados con los aspectos de forma del texto, que se da hacia el final de la clase analizada número 4; esto puede responder a que en esta sesión los estudiantes estaban leyendo en voz alta la versión final de su texto para identificar los aspectos susceptibles de modificación.

En la dinámica de las clases analizadas no fue posible identificar en este grupo unos criterios definidos para asumir los roles, esto quiere decir que los roles descritos se asumen de una manera no explícita. En el caso de este grupo, asumir uno u otro rol parece estar relacionado con las representaciones o las claridades que cada estudiante tiene de la tarea, la conciencia sobre su propio desempeño y el de sus compañeros. En general, es posible evidenciar que los roles se complementan y de esta manera se garantiza que la tarea de escritura sea abordada desde diferentes ángulos: contenido y aspectos de situación de comunicación.

### **7.2.2 Grupo 2**

En las sesiones de clase analizadas, se evidencia una *participación equilibrada* por parte de los estudiantes, ya que, como expuse en el análisis de la subcategoría de mecanismos de control, es difícil observar un rol específico en algún momento del proceso de escritura. No obstante, fue posible identificar que el rol que sí cambia es el de *escriba* y el criterio que parecen tener en

cuenta los estudiantes es que no lo asume en determinada sesión a quien le corresponda hacer la ficha metacognitiva de la clase<sup>5</sup>.

Este puede ser uno de los criterios para comprender el grado de colaboración que establecen los estudiantes, puesto que la responsabilidad de hacer la ficha metacognitiva de clase implica estar atento a toda la dinámica de la clase y resumirla para poder escribirla. Se puede inferir, entonces, que el grado de colaboración es profundo entre estos estudiantes. El rol de escriba no implica que se dirijan las ideas hacia una sola dirección o no hace que pese más un estilo de escritura que otro porque el escriba textualiza lo que sea de común acuerdo en el grupo. El estudiante que asume este rol es quien también comparte lo que se va textualizando en voz alta.

Por otra parte, el rol de garantía de continuidad del ritmo es también cambiante entre los estudiantes y es fundamental porque, debido a que todos proponen distintas ideas a nivel de contenido, basados, principalmente, en textos, la lectura y discusión de estos les toma tiempo. Aparte de ello, entre los estudiantes se evidencia un alto grado de confianza que los lleva a compartir, frecuentemente, anécdotas personales que en ocasiones desvían las conversaciones. A pesar de ello, los 3 estudiantes, al parecer, son conscientes de esta particularidad e intervienen en distintos momentos. Esto se puede apreciar en el siguiente comentario de una de las fichas metacognitivas de clase:

Ficha metacognitiva del estudiante 2C: *“Sin embargo, no nos escapamos de una dificultad que sucedió durante algunos instantes y fue el trabajo entre risas. Pero siempre alguna hace un comentario que reorganiza el ritmo”*.

---

<sup>5</sup> Es pertinente aclarar que los estudiantes del curso debían hacer fichas metacognitivas grupales pero la elaboración de estas era responsabilidad solo de uno de los integrantes.

Todos asumen roles de *editores* porque sugieren ideas tanto de contenido como de forma y de aspectos retóricos. La manera de propiciar la participación de todos es que se lean los fragmentos que se textualizan en voz alta y que se formulen preguntas específicas.

A continuación cito un fragmento de la ficha metacognitiva de grupo –elaborada, específicamente por el estudiante 2C- en el que se reconoce la importancia de que los 3 intervienen en el proceso de construcción de su texto.

*“Conjuntamente, luego de haber hecho el análisis de las reseñas, tuvimos tiempo para iniciar la primera parte del ensayo: la introducción. Las fortalezas esta vez fueron muchas ya que las 3 tuvimos una buena actitud de trabajo, aportamos ideas y se aceptaron bien los aspectos a mejorar propuestos por las otras, así, la disposición fue tal que tuvimos tiempo para leer las reseñas, corregirlas, iniciar el ensayo y realizar la síntesis escrita. Se diría entonces que el trabajo de escritura colectiva afecta preponderantemente en la escritura de cada una de las integrantes, ya que, por lo menos, cada una debe aportar un 35% de su estilo, tono y estrategias de escritura pero aportando un 100% en cuanto a ideas, argumentos para lograr un solo texto como un todo, sin embargo, este trabajo colectivo es a la vez beneficioso ya que nutre y fortalece el trabajo de escritura individual”.*

Los estudiantes plantean que el funcionamiento del grupo es viable o agradable, teniendo en cuenta, fundamentalmente, la facilidad para establecer empatía y el interés por conocer el punto de vista de los demás. Otro fragmento interesante de las fichas metacognitivas de grupo es el siguiente:

Ficha metacognitiva de grupo elaborada por 2A: *“Todas tenemos buenas ideas, pero al momento de organizarlas, concretarlas y redactarlas es cuando nos toma mucho tiempo y percibimos lo complejo que es escribir en grupo. El*

*plasmar en una sola las ideas de cada integrante de grupo es un proceso de negociación, de concertación lento. Lo enriquecedor de esta actividad es el aprendizaje de los diferentes puntos de vista que se tienen en el grupo, la paciencia y el poder llegar a un acuerdo para que la idea de cada una quede plasmada en una sola idea general, es lo más complicado”.*

Aunque, como manifiesta el estudiante, es fácil que en el grupo se escuchen las posiciones de los 3 integrantes, se discutan y en consenso se escoja una; en ocasiones se observan discusiones extensas porque los 3 exponen sus puntos de vista. No obstante, la resolución cuando hay varios puntos de vista que no se logran concretar es recordar el objetivo del ensayo y la pregunta que deben resolver mediante este texto, lo que muestra la conexión que existe entre los aspectos procedimentales de la escritura y la representación de la tarea que se debe enfrentar. El estudiante 2C es quien asume de forma más explícita este rol porque las discusiones profundas, generalmente, se presentan entre 2A y 2B. Los estudiantes reconocen que se invierte tiempo pero que logran salir de estas discusiones amplias por las intervenciones de 2C, quien retoma el plan de escritura y genera reflexiones alrededor de este. Generalmente, sus intervenciones son de este tipo:

Estudiante 2C: *“Bueno ¿Y si utilizamos como lo que habíamos hablado al comienzo de ventajas y desventajas para no complicarnos?”*

### **7.2.3 Grupo 3**

A continuación, presento el análisis de la subcategoría de roles asumidos en cada sesión de clase del grupo 3, debido a que en cada clase se observan diferencias y particularidades que son relevantes para el análisis.



### **Clase analizada no. 1**

Los estudiantes 3A y 3B constantemente ejercen un rol de orientadores de las discusiones, puesto que 3C tiende a exponer de manera amplia y desenfocada sus ideas, sin concretarlas. Parecen ejercer un rol de líderes, ya que abren paso a las opiniones de todos y no se centran en las propias; sin embargo, ninguno de los estudiantes regula el tiempo que toman las intervenciones de cada uno, especialmente de 3C, lo que, finalmente, hace que sus esfuerzos por regular las intervenciones de este estudiante no tengan un impacto significativo en las discusiones. Es evidente que 3C respeta poco las intervenciones de sus compañeros, puesto que las interrumpe y las complementa con lo que él piensa. Los siguientes fragmentos ilustran lo expuesto.

Estudiante 3B: *“Bueno, arranquemos con la introducción. No digamos las artes, sino, digamos el séptimo arte para referirnos específicamente a lo que queremos ¿Sí?”*

Estudiante 3C: *“No, a mí no me parece mal empezar con lo que yo dije. Por ejemplo, cuando, por ejemplo cuando llega el personaje de Elizabeth... ¿Vos viste ‘Sense and sensibility’?”*

Estudiante 3B: *“No”*

Estudiante 3C: *“‘Orgullo y prejuicio’ ¿No la viste?”*

Estudiante 3B: *“No, 3C”.*

Estudiante 3C: *“Por ejemplo, cuando Jane Austen plantea el personaje de Elizabeth Bennett en ‘Orgullo y Prejuicio’, ese es un personaje absolutamente revolucionario, porque esta mujer que es de una familia bien, de vida menos que en ese momento y ella tiene que casarse, ella tiene que hacerlo si ella quiere mantener su posición social y todo eso, tiene que casarse bien y ella*

*rechaza ese... Bueno, tiene toda una historia, pero el caso es que termina rechazando un matrimonio en esas condiciones”.*

En este fragmento de conversación se observa que 3A y 3B no se manifiestan y 3C sigue exponiendo sus ideas de manera libre y descontextualizada. Este es uno de los mayores obstáculos para que los estudiantes avancen en la escritura de su texto, ya que no hay un liderazgo explícito o un rol para garantizar la continuidad del ritmo de escritura mediante el que se regulen las intervenciones, especialmente de 3C.

En esta sesión, el estudiante 3B asume el rol de escriba, gracias a que 3A propone ideas a nivel oral para incluir en el texto. El rol de 3C es ampliar esas propuestas, sin embargo, hay un esfuerzo de 3A por concretar las ideas de todos, organizarlas y dictarlas, tal y como se evidencia en el siguiente fragmento:

*Estudiante 3A: “Ok, de lo que hemos dicho, entonces ahí podríamos empezar a decir algo como que ese papel que representa la mujer en el cine va de la mano con la realidad”.*

## **Clase analizada no. 2**

El estudiante 3C continúa trayendo a colación ideas que se relacionan poco con las discusiones que sus compañeros proponen, lo que hace que el grupo invierta gran parte del tiempo en hablar del contenido que tendría el texto. En esta sesión, se evidencia que es 3C quien textualiza las ideas y asume el rol de escriba; el proceso parece ser que escucha las ideas de sus compañeros pero las ajusta y las plasma en el texto con sus palabras. No se evidencia un consenso de las ideas en la oralidad para después escribirlas, lo que podría

influir en que en el fragmento de texto que los estudiantes elaboraron en esta sesión quede sólo el estilo de escritura de 3C.

Este hallazgo representa una de las mayores dificultades que pueden enfrentar los estudiantes durante la escritura colaborativa y es el relacionado con que hay un predominio de alguien que establece pocas negociaciones durante el proceso, lo que hace que la participación de todos sea poco simétrica.

Se evidencia que frente a este comportamiento de 3C, sus compañeros, generalmente, no hacen refutaciones o sugerencias para modificarlo, sino que lo aceptan sin mayores dificultades. Lo anterior puede estar relacionado con la imagen de 3C que pueden tener 3A y 3B, puesto que es una persona mayor en edad y con un grado de formación ya finalizado, por lo tanto, esto puede representarles cierto respeto y una tendencia a no debatir las ideas que este estudiante propone. Todo ello podría llevarnos a inferir que en este grupo las decisiones relacionadas con el texto y con asumir determinado rol, parecen estar mediadas por los conocimientos, el reconocimiento que se haga de las habilidades de los otros y por aspectos ajenos a la dinámica pero que determinan la actitud de los compañeros (edad, nivel de formación).

Es evidente que 3C tiene un rol de editor en tanto sugiere ideas para el manejo de los contenidos, sin embargo, no lo hace en forma de propuestas, sino más bien como imposiciones. Se observa que difícilmente sale de posiciones individuales y no logra proporcionar a sus compañeros explicaciones detalladas de lo que propone, sino que defiende sus argumentos sin escuchar posiciones distintas. Como comenté, 3A y 3B, generalmente, aceptan lo que 3C propone sin cuestionarlo, ni llevarlo a que revise sus planteamientos. En lo anterior se evidencia que la escritura colaborativa en este grupo, y hasta esta sesión, no tiene un impacto significativo, en tanto que, como es difícil establecer

negociaciones, los estudiantes, especialmente 3C, no logran salir de posturas individuales. Veamos el siguiente ejemplo.

Estudiante 3C: *“Por ejemplo, eh... Por ejemplo Julio Verne presentando todos los adelantos técnicos desde el... presentando toda la serie de eventos desde el siglo XIX”.*

Estudiante 3B: *“¿Pero no vamos a hablar es del cine?”*

Estudiante 3C: *“Pero aquí... Por eso, después lo reducimos al cine... ¿Sí me entendés lo que quiero decir? Porque el cine, el cine tiene una cosa que es muy específica que es que el cine pretende ser negocio”.*

Estudiante 3B: *“Por eso, ¿Pero ahí no vamos a hablar de ejemplos de mujeres?”*

Estudiante 3C: *“Sí, pero a mí me parece que ese es el siguiente paso ¿Me entendés?”*

Estudiante 3B: *“En general, se podría afirmar que las artes tienden a avanzar”.*

Estudiante 3C: *“Un paso más adelante de la realidad, por ejemplo... Vení, déjame en esto con el cine y miramos ¿Sí?... Es que yo quiero hacer, quiero hacer un énfasis general y después pasar a lo del cine ¿Me entendés?”*

Estudiante 3B: *“Mmm”*

Se observa que el mecanismo de persuasión que usa 3C para convencer de lo que es válido incluir en el texto es la repetición de la idea, aun cuando se identifica que 3B hace un esfuerzo por retomar la idea que se quiere expresar en la parte del texto que estaban redactando y compartirla. En este sentido, 3C

impone su idea, ofrece poca posibilidad de negociación y manifiesta explícitamente lo que desea de manera personal, sin consultar la opinión de sus compañeros.

A pesar de lo anterior, después de la intervención citada de 3C, los estudiantes 3A y 3B empiezan a poner en juego la claridad que tienen frente a la tarea para regular las intervenciones de 3C. Específicamente, el estudiante 3A llama la atención para guardar la coherencia en el texto, como se observa en lo que cito a continuación:

Estudiante 3A: *“Pero Julio Verne allí, pues no, no tendría qué decir, bueno, él escribió sí más adelante pero no tiene que ver con lo que vamos a hablar”.*

Estudiante 3C: *“O sea, pero esperáte, esperá. Cuando Julio Verne presenta una serie de adelantos técnicos, esto se parece inclusive con el personaje de Elizabeth Bennett en ‘Orgullo y prejuicio’ de Jane Austen. Entonces por eso yo escribí (lee en voz alta): ‘Sin embargo, en el caso del cine, y sobre todo en el cine comercial, se puede observar que si bien hay aspectos en los que se representa claramente una evolución del rol que juega la mujer en la realidad y otros aspectos que conservan todavía una serie de estereotipos... Ehhh... Que conservan una serie de estereotipos... Ehhh... Digamos... Que datan...”.*

En este punto hay una intervención interesante del estudiante 3B quien también parece tener claridad frente a la tarea, específicamente, frente a lo que se quiere expresar y trata de integrar a sus compañeros en la discusión. Lo anterior se observa a continuación:

Estudiante 3B: *“Pero hay una cosa que no hemos definido. ¿Cuáles son los aspectos en los que se ve fuerte y cuáles sentimos que es lo que se ha quedado?”*

Estudiante 3C: *“Yo ahí, yo ahí tenía una, yo tenía ahí una idea, en qué aspectos se presenta fuerte. Evidentemente, evidentemente en que, bueno, nada más, nada más en los roles... O sea, lo vamos...”*

Estudiante 3B: *“No, no, perate, perate la formulé mal. En qué es fuerte no, ¿En qué va más, un paso más allá y en qué se ha dado? Porque eso es lo que queremos decir ¿No?”*

Estudiante 3A: *“Sí, pero bueno, no nos vayamos más lejos. En las películas que escogimos ¿Dónde se ve eso?”*

Con esta intervención de 3A, es evidente un intento por regular la continuidad de la escritura, en el sentido en que formula una pregunta que puede llevar a sus compañeros a retomar el trabajo que ya han adelantado y a perfilarlo de acuerdo con el material que han consultado. Por otra parte, se identifica un llamado a mantener la coherencia entre lo que se trabaja en las distintas clases para aprovechar mejor el tiempo. En el siguiente fragmento se identifica no solo un rol de dinamizador del ritmo de escritura, sino también uno de proponer cómo proceder.

Estudiante 3A: *“Bueno, tenemos, y esa es otra, es otra cosa, que al fin la clase pasada dijimos ‘No, que no vamos a trabajar esas películas, vamos a trabajar estas’, pero entonces, ¿Al fin qué? ¿Al fin cuáles películas vamos a trabajar? o ¿Ya no vamos a trabajar esas películas?”*

De todo lo anterior se puede inferir que hay intentos de 3A y 3B para ayudar a 3C a concretar todo lo que dice, pero en función de lo que saben que necesitan expresar, sin embargo, 3C continúa exponiendo ideas explayadas sin límite. Es interesante ver que, en la medida en que 3A y 3B identifican que es difícil que 3C exprese de manera concreta sus ideas, empiezan a formularle preguntas

explícitas en las que sugieren indirectamente tener en cuenta para qué serviría lo que dice en el texto. A pesar de ello, hasta esta sesión, el estudiante 3C no lograba identificar esta intención, quizá porque no era expuesta de manera explícita por los estudiantes, es decir, en este grupo ninguno de los integrantes ejerció, hasta este momento un rol de líder explícito. Lo anterior es resaltado por los mismos estudiantes en una de las fichas metacognitivas elaboradas:

*Ficha metacognitiva de 3A: “Fortalezas y dificultades. La mayoría de la clase la pasamos organizando las ideas y cómo redactar la hipótesis ya que aún no quedaba claro la forma para redactarla. Sobre lo anterior, considero que fue una debilidad, ya que gastamos la mayoría de tiempo en la discusión y nos quedó poco tiempo para la redacción, así que pienso que el resultado no fue tan bueno; además se tendía a divagar sobre otros temas que no tenían nada que ver con el nuestro”.*

### **Clase analizada no. 3**

En esta sesión, la discusión sobre lo teórico vuelve a tener un papel relevante; no obstante, respecto a las dos sesiones anteriores, se evidencia un cambio, ya que aunque ninguno de los estudiantes asume un rol de manera explícita para regular la dinámica de funcionamiento, los 3 logran, por ejemplo, hacer aportes a las ideas que se textualizan. Esta particularidad del proceso de este grupo puede responder a la reflexión explícita que hicieron los estudiantes en la ficha metacognitiva de la clase anterior, en la que se reconoció que el proceso estaba siendo poco efectivo, en términos del aprovechamiento del tiempo y de la discusión desenfocada de aspectos de contenido.

En esta sesión quien asume el rol de escriba es 3C; esto puede responder a que es quien dinamiza las discusiones mediante preguntas en las que cede la opinión a sus compañeros. Con esto se ve una evolución en cuanto a su rol, porque en sesiones anteriores fue difícil que comprendiera y estuviese abierto a

valorar la importancia de los puntos de vista de sus compañeros. Este cambio podría estar relacionado con que en las sesiones anteriores los estudiantes 3A y 3B incluían a los demás en lo que proponían mediante preguntas, lo que pudo servir de modelo a 3C para regular sus participaciones y entender la importancia de conocer diversas posturas y complementarlas. Es interesante observar cómo, en este caso, la regulación grupal influyó en la autorregulación de este estudiante; este aspecto en particular constituye una de las características principales de la regulación socialmente compartida, en la que debe haber un ajuste de las regulaciones individuales en función de las dinámicas grupales.

Las características descritas hacen que el estudiante 3C no solo sea el escriba, sino también el líder de los aspectos de contenido. Por su parte, 3A y 3B asumen un rol de editores, debido a que evalúan y descartan o aceptan algunos de los fragmentos de texto que son escritos y compartidos por 3C; de esta manera, estos estudiantes revisan e introducen pequeñas modificaciones, lo que es indicado porque, como se mencionó en el análisis de las sesiones anteriores, son quienes parecen tener mayor claridad de la tarea y del tipo de texto que están escribiendo.

Lo analizado en esta sesión puede orientar la identificación de la importancia de la escritura colaborativa y de la regulación compartida para que los estudiantes avancen paulatinamente a la integración de las características positivas que identifican en sus compañeros de trabajo.

#### ***Clase analizada no. 4***

En esta sesión se evidencia un liderazgo de 3C en cuanto a los aspectos de forma del texto en función del contenido que van escribiendo, es decir, este estudiante es el que propone transformar lo que discuten en la oralidad en un



discurso más formal para escribirlo. Los estudiantes 3A y 3B continúan siendo editores, ya que aprueban o ajustan las propuestas de su compañero. En cuanto a los aspectos de forma, se observa que 3C hace anotaciones de forma, sugiere signos de puntuación, manejo de ortografía, citación de fuentes, entre otros aspectos, y tiene una intención explícita de compartir sus conocimientos sobre ellos, mediante intervenciones de este tipo:

#### Ejemplo 1

Estudiante 3C: *“Ahí podríamos hacer un punto seguido. Ahí podríamos hacer un punto seguido para no hacer esa oración tan larga”.*

#### Ejemplo 2

Estudiante 3C: *“Va a haber que invertir esos dos párrafos. Sí, porque esa es la prueba de lo que estamos haciendo”.*

Estudiante 3B: *“Ajá, es cierto”.*

#### Ejemplo 3

Estudiante 3C: *“Ahí, para no poner ese gerundio, para no poner el gerundio, por ejemplo, la profe Rocío siempre decía, ‘Si tiene otra opción de... de... de... de... establecer simultaneidad no use gerundio’ ¿Se acuerdan?”*

### **7.3 Subcategoría de análisis “actividades aplicadas para la escritura colaborativa”**

La escritura colaborativa implica la ejecución de diversas actividades que se pueden presentar antes, durante y después del proceso y que pueden interactuar entre sí durante la producción grupal de un texto; la ejecución de estas depende de la naturaleza del grupo y de la tarea de escritura que enfrenta.

En general, en el análisis de los grupos, identifiqué que es fundamental “hablar para escribir” y “lectura en voz alta”, lo que lleva a los estudiantes a emplear otras estrategias como “corrección”. Esto puede estar relacionado con la misma dinámica colaborativa, puesto que lo que se escribe de manera conjunta debe estar entendido, escuchado, reflexionado y reelaborado por todos.

La planeación de la escritura es un aspecto fundamental que lleva a la revisión de la claridad del propósito de la tarea y de la tarea en sí misma. Hay una relación intrínseca entre la planeación y la fluidez en el ritmo de escritura, en tanto que se retoma frecuentemente lo que se ha acordado para enfocar aspectos de las discusiones. Se identificó además, en el grupo 2, la importancia que ofrece “leer para escribir” para apropiarse no solo de los contenidos de los textos, sino también para identificar y asumir un tono dialógico en la escritura del texto, específicamente, para lograr los propósitos de comunicación que han definido.

### **7.3.1 Grupo 1**

Respecto al uso de actividades, en este grupo se evidencian: estructuración de un plan de escritura de argumentos, hablar para escribir, lluvia de ideas, leer para escribir, revisiones a partir de lectura en voz alta y reescritura de los fragmentos que se van textualizando.

En el análisis de las 4 sesiones de clase se observa que los estudiantes hacen mayor uso de “leer para escribir” y “hablar para escribir”. De la primera sesión es posible afirmar que las discusiones de los integrantes del grupo se dan en función de lo que han leído en las fuentes de consulta, lo que le da validez a las intervenciones de cada uno. Se discuten ideas previamente a la textualización y en esta discusión se observa una tensión argumentativa, ya que cada uno de

los integrantes tiene la oportunidad de ir exponiendo los argumentos que más favorezcan su posición. En las discusiones se observa un inicio con base en lo que los estudiantes han leído, lo que resalta la importancia de la documentación para fortalecer los aportes propios y poder así establecer negociaciones con los demás e intentar persuadirlos de las posturas más personales. Así mismo, los estudiantes resaltan la importancia del plan de escritura para organizar el trabajo, ya que constantemente lo retoman y observan qué tan fieles están siendo a lo que planearon.

Respecto a la actividad de hablar para escribir, se observa que los estudiantes establecen conversaciones sobre el contenido y la forma del texto que están escribiendo pero también sobre la forma de proceder para hacerlo. En estas sesiones se observa que los estudiantes se ocupan de construir lo que Camps, Guasch, Milian y Ribas (2007) denominan “texto intentado”, mediante la formulación de distintas propuestas de lo que están discutiendo en determinados momentos para que estas sean debatidas por los compañeros. De una forma ligada al ejercicio de los roles, los estudiantes 1A y 1C proponen más enunciados relacionados con el contenido de lo que están escribiendo y 1B propone más alternativas de cómo eso se podría ajustar mejor a la situación de comunicación en general.

Aparecen, además, conversaciones y negociaciones sobre las formas de proceder durante el proceso de escritura, lo que también es descrito por Camps et al. Quien se ocupa de orientar y sugerir formas de proceder es el estudiante 1B, mientras que 1A y 1C escuchan y afirman o discuten las propuestas. Veamos los siguientes ejemplos de intervención de 1B:

#### Ejemplo 1

*Estudiante 1B: “Eso es todo lo que investigaste ¿Cierto? Entonces yo propongo algo para no volvernos a salir del tema porque estamos entrando y saliendo, así*

*como pa' autocontrolarnos, leamos exactamente cómo está la hipótesis y vamos metiendo los textos que tengamos de ese punto a medida que lo vamos leyendo, o sea, si por ejemplo esto pertenece al último punto, pues entonces lo volvés a hablar cuando estemos en el último punto y no antes".*

Estudiante 1C: *"Listo"*.

## Ejemplo 2

Estudiante 1B: *"Porque ahí está como nuestro, nuestro... La hipótesis es lo que nos está guiando"*.

## Ejemplo 3

Estudiante 1B: *"No, pero no estamos haciendo nada, porque estamos haciendo un plan ¿Cierto? Muy específico... Pero si no tenemos mucho tiempo ¿Por qué no mejor hacer el plan y de una meter las cosas así sea mencionarlas y ya?"*

Estudiante 1A: *"Mmm...para, para... puede ser"*.

Estudiante 1C: *"No porque eso, antes, quita más tiempo"*.

Estudiante 1B: *"Pues puede ser, pero nos demoramos un poquito más pero por lo menos ya quedó todo explícito ahí y así es más fácil seguir"*.

Estudiante 1C: *"¿Cómo así? ¿Qué es lo que decís vos? O sea, de una vez, de una vez cada, cada, cada soporte también... ahhh..."*.

Estudiante 1B: *"Sí, escribiéndolo de una pa' que no quede así en el aire"*.

Estudiante 1C: *"Pues sí, podríamos hacerlo de una vez"*.

En esta intervención se observa una propuesta de 1B y una intención de involucrar a sus compañeros en la discusión con una pregunta explícita. Esta propuesta propicia el establecimiento de una negociación alrededor de ella y vemos que 1C lleva a que 1B reformule su propuesta para que sea un poco más claro. Se observa, además, la formulación de una alternativa para abordar otra actividad para la escritura que es la lluvia de ideas, que después puede ser revisada y reorientada pero que ayuda a dejar algo formalmente escrito mientras es sujeto a discusión, tal y como se observa a continuación:

### Ejemplo 1

Estudiante 1B: *“Bueno, vamos... Está bueno eso que dijiste, me gustó eso, vamos apuntando, porque las ideas así se pueden escapar”.*

Llama la atención este comentario por el reconocimiento de la importancia de la escritura para concretar las ideas que se desarrollan en la oralidad. Además, reconoce explícitamente la importancia del punto de vista de su compañero.

### Ejemplo 2

Estudiante 1B: *“Entonces si a la par se nos van ocurriendo conclusiones acerca de los problemas que estamos planteando y de las argumentaciones entonces las vamos a ir escribiendo”.*

Estudiante 1A: *“Bueno. Vamos a reescribirlo. ‘En la teoría...’... No. ‘En teoría... En teoría... la revolución sexual... sexual... sexual’ Aquí ponemos otra ‘Forzada por la libertad, tra... trajo la libertad... La libertad...’...”*

La estrategia de lectura en voz alta se emplea en este grupo con dos propósitos: revisar lo que se va escribiendo y compartir fragmentos de texto que

cada miembro proponga incluir. En los siguientes ejemplos, podemos apreciar lo anterior:

### Ejemplo 1

Estudiante 1B (dirigiéndose a 1A): *“Volvé a leer, volvé a leer desde el principio para volvernos a enfocar porque me estoy saliendo”.*

Estudiante 1A: *“Bueno vamos leyendo esto, dice ‘El tabú del sexo es evidenciado en la comunicación entre padres e hijos, generando en ellos mitos acerca del tema, siendo más vulnerables los pre-adolescentes’”.*

Estudiante 1B: *“No me gusta”*

Estudiante 1A: *“¿Por qué no?”*

Estudiante 1B: *“Volvélo a leer”*

Estudiante 1A: *“El tabú del sexo es evidenciado en la comunicación entre padres e hijos, generando en ellos mitos acerca del tema, siendo más...”*

Estudiante 1C: *“Sí, suena feo, yo pienso más bien, después de hijos poner ‘Lo que genera mitos sobre el tema’”.*

Estudiante 1A: *“Mmmm”.*

Estudiante 1B: o *“Lo que hace que se generen mitos sobre...”*

Estudiante 1A: *“Haciendo... Haciendo que generen... Haciendo”.*

Estudiante 1C: *“Es que, no sé, ese gerundio ahí se escucha feo”.*

Estudiante 1B: *“Eso, el problema es el gerundio”.*

En este grupo, la revisión se va haciendo en la medida en que se avanza en la escritura del texto, lo que se puede relacionar con que es una estrategia de reescritura que refleja una conciencia frente a la complejidad que tienen las tareas de escritura, en tanto necesitan revisarse y ajustarse constantemente.

Ahora bien, en esta revisión, generalmente, se resaltan más aspectos de forma pero en función de expresar de manera adecuada el contenido y esta revisión les ayuda a aclarar y compartir entre ellos los conocimientos relacionados con aspectos formales de la lengua, lo que resalta la importancia de su aprendizaje de manera contextualizada, es decir, cuando los estudiantes se enfrentan a la necesidad de revisar y mejorar sus propias producciones.

Durante la textualización que hace 1A de las ideas por su rol de escriba, se evidencia que mientras lo hace se “autodicta” lo que se discute en el grupo. De acuerdo con Camps et al (2007), esto se presenta por la naturaleza de la escritura colaborativa en la que, idealmente, todos deben ir conociendo las ideas del texto escrito a medida que se avanza.

### **7.3.2 Grupo 2**

En el análisis de las actividades que pusieron en marcha los estudiantes de este grupo durante las sesiones de trabajo analizadas, identifiqué que comparten las ideas que cada uno ha logrado consolidar de las lecturas que ha hecho, lo que resalta la importancia de la documentación individual y del compartir los saberes alcanzados. En este grupo es muy evidente la documentación que cada una ha hecho y el papel preponderante que le asignan a este aspecto. Además, usan la lectura en voz alta como una estrategia de socialización y corrección de los fragmentos que van construyendo, tal y como se evidencia en lo siguiente:

Estudiante 2A: *“¿Y entonces cómo lo completamos? ¿La leemos otra vez? Venga yo la leo a ver qué... Entonces dice: ‘Hablar de revolución sexual es hablar de las mujeres como protagonistas de este proceso. En los años 60 la revolución de la sexualidad femenina llegó a su máxima expresión con la invención de la píldora anticonceptiva. Aunque ya durante la primera guerra mundial la mujer tomó un rol diferente al que venía desempeñando en ese momento al reemplazar a los hombres en sus labores’. Sí, sí le falta”.*

Estudiante 2B: *“Sí, sí, está como muy directa, sí”.*

Estudiante 2C: *“Sí, sí, sí...”*

Otra de las actividades importantes en este grupo es la de leer para escribir. A continuación presento fragmentos que apoyan la aparición de esta actividad en el grupo:

#### Ejemplo 1

Estudiante 2C: *“Espérate, a ver, ¿Esto sí es verdad o no? ‘Cuestionamientos que hacen que quien lea se convierta en un lector activo, generando en él incertidumbre’ ¿Eso lo hace el autor?”*

Estudiante 2B: *“Sí”.*

Estudiante 2C: *“Entonces eso es lo que nosotras tenemos que hacer en nuestro ensayo. Esto...”*

Estudiante 2A: *“Sí, generar incertidumbre y reflexión”.*

Estudiante 2B: *“Sí, lo que pasa es que él todo el tiempo te está preguntando y te está llevando a que te cuestionés”.*



Estudiante 2C: *“Mmm, a ver si le copiamos esa estrategia al amigo”.*

Estudiante 2A: *“Sí, sería bueno, entonces, entonces ¿Ese truco cómo lo podemos utilizar?”*

Estudiante 2C: *“Ve ¿Y eso, y eso es lo primero que vamos a utilizar en el ensayo? Esa, ¿Ese tipo de discurso?”*

Estudiante 2B: *“Sí, sería más llamativo”.*

Estudiante 2A: *“¿La forma de diálogo?”*

Estudiante 2C: *“De tono, sí, como...”*

Estudiante 2A: *“Como de diálogo”.*

Estudiante 2B: *“A mí me gusta, a mí me gusta”.*

Estudiante 2C: *“Ese estilo, a mí me parece que es chévere”.*

Estudiantes 2A y 2B: *“Sí”.*

Estudiante 2C: *“Y diferente”.*

Estudiante 2B: *“Sí, algo así como ‘No cree usted que tatata...’ ‘¿Qué pasa cuando...?’”*

Estudiante 2C: *“Pregúntese, cuestiónese”.*

Estudiante 2A: *“Amigo, amigo lector” (risas).*

Esta reflexión la hacen mientras los estudiantes leen una reseña escrita por uno de ellos. Se observa la importancia de la actividad de leer para escribir porque además del contenido del texto reseñado, los estudiantes alcanzan a identificar un tono dialógico que les parece apropiado para emplear en su ensayo. Lo anterior resalta la importancia de la estrategia de leer para escribir, como sostiene Castelló (2002), no sólo para acceder al contenido de los textos, sino también para identificar estrategias retóricas de los autores que puedan ser útiles para lograr los propósitos comunicativos de los propios textos que los estudiantes construyen. Esto puede reflejar, además, la conciencia de los estudiantes en cuanto a que no es suficiente el manejo de los contenidos en los textos, sino que, además, se debe acudir a distintos recursos para lograr la adhesión del interlocutor, aún más en un texto argumentativo, lo que a su vez muestra una transformación del conocimiento, en términos de lo definido por Scardamalia y Bereiter (1992) y pone en evidencia la relación recíproca entre los conocimientos de contenido y los retóricos, en tanto que unos llevan a considerar los otros y viceversa.

Por otra parte, en las sesiones de clase se observa que mediante la actividad de hablar para escribir, los estudiantes negocian aspectos de contenido, formales y retóricos de manera simultánea. Se evidencia que hay acuerdos respecto a las dinámicas de discusión o a las formas de proceder. La gran documentación de los estudiantes los lleva a tener argumentos sólidos en las discusiones, lo que genera una dinámica argumentativa en la que no se acude a estrategias de ataque personal, sino más bien a argumentos sólidos, por ejemplo, la falta de documentación para apoyar una idea. Se evidencia la formulación del texto intentado entre los tres estudiantes, actividad que para ellos es positiva, tal y como lo escriben en una de sus fichas metacognitivas:

Ficha metacognitiva de estudiante 2B: *“Las discusiones del grupo giraron en torno a la manera como se corregiría la hipótesis, los elementos a considerar en la tesis y definir la documentación para argumentar la tesis. El cuarto, a partir de*

*la discusión y la lectura de las hipótesis con todo el grupo, el trabajo cooperativo ha mejorado cada vez más, ya que estas discusiones han permitido al grupo tener claridad al momento de escribir. Hasta ahora la escritura colectiva ha afectado de manera positiva en la escritura de cada una de las integrantes, pues cada una aporta pero entre todas buscamos que quede lo que las 3 deseamos que sea finalmente escrito en el texto; igualmente la escritura colectiva nos obliga a documentarnos y a buscar argumentos fuertes a la hora de escribir”.*

Además de esto, emplean el plan de escritura que es fundamental para recordar que deben responder a este y para aterrizar las amplias discusiones de contenido que se establecen. Esto refleja una conciencia de la utilidad del plan de escritura.

#### Ejemplo 1

Estudiante 2B: *“Entonces, yo creo que podríamos hacer el placito de cuántas cosas vamos a decir que no, cuántas ideas vamos a argumentar”.*

#### Ejemplo 2

Estudiante 2B: *“No, pero es que esto aquí... No pero yo creo que... Es que aquí lo que nos faltó de esta parte, fue esto, fue la tesis entonces tenemos que definir esto. Tenemos que definir esto, completar esto, eso es lo más importante”.*

Estudiante 2C: *“¿Y cómo?”*

Estudiante 2B: *“¿Cuántos vamos a hacer de aquí?...Yo creo que... ¿Será? ¿Cuántos podríamos hacer, 2A?”*

Estudiantes 2A: *“¿Cuántos qué?”*

Estudiante 2C: “¿Cuántos argumentos?”

Estudiante 2B: “Cuántos, sí, cuantas cosas que soporten ese ‘No’. Es que es mejor escribir un plan para saber cuántos vamos a tomar”.

Estudiante 2C: “Habíamos dicho como que 3 ¿3 cierto? Sí, 3 argumentos es bien”.

Estudiante 2B: “Sí, 3, bien”

### **7.3.3 Grupo 3**

La actividad que más usan los estudiantes es hablar para escribir, ya que les da la oportunidad de discutir los aspectos de contenido de su texto. Como se describió en el análisis de las anteriores categorías, esta actividad es la que más ocupa las discusiones de los estudiantes porque consultan varios textos y discuten ampliamente sus contenidos, lo que refleja la importancia de la actividad de leer para escribir.

En estas discusiones se involucran también reflexiones sobre la forma de las ideas y sobre la mejor manera de expresar determinadas palabras. Respecto a la redacción de las ideas del texto, se evidencia hacia las sesiones 3 y 4 analizadas la formulación de un texto intentado por los tres estudiantes, lo que es resultado de que en estas clases 3C dinamiza la participación de sus compañeros alrededor de los contenidos. Se evidencia, además, que 3C se autodicta los enunciados que va textualizando, lo que proporciona a sus compañeros la oportunidad de sugerir algunas modificaciones. Lo anterior se puede apreciar en el segmento de conversación que cito:

Estudiante 3C: *“Bueno, dice: estos cambios los podemos observar en ¿En? No, estos cambios los podemos observar estudiando”.*

Estudiantes 3A y 3B: *“A través de...”*

Estudiante 3C: *“Eso, a través de estadísticas sobre la natalidad, acceso a la universidad, modificación de las leyes, etc.”.*

Hablar para escribir también se usa para definir cómo proceder en la dinámica, aunque no se dan conversaciones como tal, sino que aparecen sugerencias, generalmente de 3A, sobre ello.

Estudiante 3A: *“Ve, entonces yo sí creo que deberíamos como volver a redactar la pregunta y ahí si como seguir hablando ¿No les parece?”*

Otra de las actividades evidenciadas en el trabajo de los estudiantes de este grupo es la lectura en voz alta y la corrección, como se puede apreciar en lo siguiente:

Estudiante 3C: *“Bueno, vea, entonces voy a leer lo que escribimos ese día ¿No? ‘Está claro que el papel que juega la mujer en la sociedad, ha evolucionado y que eso se refleja en el cine comercial. Por ejemplo, los personajes de Scarlett O’hara, Cleopatra y Julia Roberts, las cuales son mujeres en control de su propia vida que saben lo que quieren, obstinadas y decididas a obtener lo que quieren...’ Este ‘que quieren’ otra vez aquí...”*

Estudiante 3A: *“No, otra vez eso no, suena feo”.*

Estudiante 3B: *“Vamos a borrarlo. La otra idea queda así: ‘al mismo tiempo se observan otras características que remiten a un rol más antiguo y más estereotipado, particularmente en las relaciones sentimentales, opacando sus*

*fortalezas y su racionalidad para dejar en evidencia un personaje que es totalmente dominado por sus emociones”.*

Estudiante 3A: *“A mí me parece que está bien”.*

Estudiante 3C: *“Sí, suena bien”.*

Estudiante 3B: *“Ok, sigo leyendo ‘Teniendo en cuenta que en el cine comercial se empezaba a mostrar una versión idealizada y ficcionalizada de la mujer y que es importante afirmar que esa imagen va a ser reflejada a su vez en la sociedad’. Esa parte está enredada...”*

Estudiante 3A: *“Está enredada...”*

Estudiante 3C: *“Sí, está enredada ¿No?”*

#### **7.4 Subcategoría de análisis “Discusión de conocimientos de aspectos de contenido, retóricos y formales”**

Para esta investigación resultó interesante profundizar sobre qué tipo de conocimientos involucraban los estudiantes en las discusiones grupales y en qué medida estos conocimientos interactúan entre sí y con las demás categorías de análisis contempladas para el estudio.

En el análisis de los grupos evidenció que la discusión de aspectos formales es una reflexión permanente que se da en función del contenido, no de manera aislada o al final de todo el proceso de escritura. La negociación de los aspectos de estilo de escritura parece estar mediada por cuál de los estudiantes tiene “un mejor estilo”. A quien los compañeros consideren, le dan la razón, especialmente, en el grupo 1.

En este grupo hay un equilibrio entre aspectos retóricos y de contenido que se facilita porque hay dos líderes que se encargan cada uno de uno de los aspectos. La discusión sobre el contenido está supeditada a lo retórico. En el grupo 2 también es muy simétrico el patrón. Por su parte, en el grupo 3, se prioriza el contenido del texto, por lo que es difícil para los estudiantes saber o tener claridad sobre cuál es el propósito de lo que escriben; esto guarda una relación con que no hay un rol que oriente este tipo de reflexiones.

La discusión de los aspectos retóricos lleva a los grupos que reflexionan sobre ellos a discutir lo relacionado con el tipo de texto y con las características de los interlocutores a los que va dirigido. El hecho de que se discutan de manera amplia en dos de los grupos los conocimientos retóricos, implica una discusión o comprensión de la tipología textual, puesto que frecuentemente se preguntan cuál es el principal objetivo de escribir un ensayo; al pensar en esto, ajustan, por ejemplo, la manera de comunicar las ideas en función de un lector.

A continuación presento el análisis de los principales hallazgos en cada uno de los grupos.

#### **7.4.1 Grupo 1**

En el análisis de las 4 clases se evidencia, en general, que en este grupo hay un equilibrio en el abordaje de los aspectos de contenido y retóricos, gracias al control relevado de la dinámica de escritura que se describió y a que dos de los estudiantes asumen roles relacionados con la discusión del contenido del texto y otro propicia reflexiones alrededor de cómo hacer más funcional el texto teniendo en cuenta al interlocutor y al propósito del mismo. Es fundamental ver

la manera como se complementan los conocimientos o las habilidades de los estudiantes para controlar distintos aspectos de la tarea.

El hecho de que 1B sea quien controle o lidere lo relacionado con lo retórico refleja una conciencia de la tarea y de las características de los textos, aspectos que según Castelló (2007) son fundamentales para responder de una forma adecuada a la demanda que tiene la escritura de textos académicos. Lo interesante es ver que el estudiante domina estos aspectos y que genera discusiones al respecto con sus compañeros, lo que garantiza que, en parte, todos reflexionen sobre la importancia de estos aspectos en la escritura. Por su parte, los estudiantes 1A y 1C promueven discusiones de contenido que les posibilitan a todos comprobar lo que saben para poder compartirlo con los demás. Todo ello resalta la importancia del trabajo colaborativo para complementar perfiles y abordar varios aspectos de las tareas.

Esto puede dar cuenta de que los estudiantes en el grupo transforman su pensamiento, debido a que logran integrar el contenido y la forma del texto en función del interlocutor y del propósito. Esto haría parte del modelo de transformar el conocimiento, descrito por Scardamalia y Bereiter.

Respecto a la discusión de aspectos formales, aunque en el grupo a medida que se revisa lo que se va escribiendo se hacen ajustes a este nivel, la discusión amplia de estos se da hacia las sesiones 3 y 4 analizadas, quizá porque los estudiantes estaban haciendo una revisión del texto en su totalidad, y ya no de fragmentos.

También se evidencian discusiones sobre el tipo de texto:

Estudiante 1B: *“Entonces eso sería como una mini tesis... El ensayo”*.



Estudiante 1A: *“Pues es... Sí podría ser como una mini tesis”.*

Estudiante 1B: *“Claro porque no hay que sacar soluciones, no hay que mostrar resultados”.*

Estudiante 1A: *“No hay que mostrar soluciones, no hay que mostrar resultados, los objetivos... Los objetivos ... Unos objetivos, uno general, varios específicos de acuerdo a la hipótesis que te planteas y fuera de mostrar que argumentar esa hipótesis tienes que darle arg, darle, aportarle algo nuevo de tu autoría... Como decir fulanito de tal dice, fulanito de tal dice esto, fulanito de tal dice lo otro pero yo comprobé haciendo esto y esto y esto y yo hice esto y esto y esto, entonces por esto obtuve estos resultados. Bueno, entonces aquí el ensayo, fulanito de tal... Aunque uno también, como dijo la profe, puede aportar, aportar las cosas, aportar vivencias personales de uno, pero son cosas que tiene uno que tener, manejarlas con cuidado porque, porque puede uno caer en un... Hasta en un cliché o en algo... Bueno, en fin, eso ya es otra cosa. Dale, dale, escribamos esto”.*

#### **7.4.2 Grupo 2**

Aparte de las discusiones de aspectos de contenido que hacen los estudiantes con base en lo que leen, identifiqué que hay un lugar importante para las reflexiones alrededor de las posibilidades de emplear un tono dialógico en el ensayo y de retomar constantemente el objetivo del texto para reorientar las conversaciones, lo que muestra un aspecto del conocimiento retórico.

Como se observa en el segmento de conversación que presento a continuación, en las sesiones de clase analizadas convergen con lo anterior las discusiones de aspectos formales, en las que los estudiantes comparten conocimiento sobre la ortografía y sobre las características del tipo de texto que están escribiendo,

lo que muestra la relevancia de la escritura colaborativa como una estrategia que posibilita el intercambio de saberes entre los estudiantes.

Estudiante 2C: *“Esta es la introducción ¿no?”*

Estudiante 2A: *“No, esa es la hipótesis”.*

Estudiante 2B: *“Sí, esa es la introducción de la hipótesis. Lo que pasa es que la hipótesis es introducción, pregunta y respuesta”.*

Estudiante 2A: *“Ajá”.*

Estudiante 2B: *“Entonces estamos en la introducción”.*

Estudiante 2A: *“Y la respuesta es la tesis”.*

Estudiante 2C: *“Ah ya, entonces vamos con la pregunta porque sería lo que nos falta ¿No? Ahí sí es “Sin embargo”, no todo lo que brilla es oro...”*

Ahora bien, es pertinente aclarar que la discusión de los aspectos de forma se da en función del contenido y de lo que pretenden alcanzar los estudiantes con la escritura del texto, no de manera aislada. Es importante para estos estudiantes estar pensando continuamente sobre lo que sería importante para el lector. Es el aspecto que más guía las discusiones de forma de la lengua. Los tres estudiantes hacen iguales aportes a la redacción, en cuanto a aspectos formales de la lengua, lo que puede indicar que tienen conocimientos muy similares en este sentido y les facilita detenerse y revisar la implicación de escribir determinados conectores o palabras para la cohesión del texto.

Estudiante 2B: *“La pregunta... Ah no, ponga... No, pero podemos colocar antes del ‘sin embargo’ para que haya una conexión ahí. Es como que todo esto que,*

*todo esto que hemos mencionado, eh, todo esto que hemos mencionado ha favorecido o ha influenciado positivamente a las mujeres”.*

Estudiante 2A: *“Pero ¿como un interrogante?”*

Estudiante 2B: *“Sin embargo”.*

Estudiante 2A: *“O ‘no obstante’ podríamos cambiar el ‘sin embargo’ por ‘No obstante’”*

Estudiante 2B: *“Sí, es posible. Sería como una cosa así como preguntarle a él, como...”*

Estudiante 3C: *“¿A quién? ¿Al lector?”*

Estudiante 2B: *“Sí”.*

Estudiante 2A: *“Leamos a ver cómo quedaría ‘no obstante, de acuerdo a los hechos mencionados no podríamos menos que decir que la revolución sexual ha sido favorable para la, para la mujer de hoy. No obstante ¿Es todo absolutamente positivo?”*

Tal y como se evidencia en el siguiente segmento, otro de los aspectos que se discute en el grupo son las formas de citación.

Estudiante 2B: *“Acuérdense que después tenemos que hacer referencias a los textos, por ejemplo, como dice el autor fulanito, como explica tal”.*

Se observa un llamado hacia un aspecto relacionado con el tipo de texto que están escribiendo. Esto se relaciona con uno de los conocimientos que define Castelló (2009), en el que dice que si los estudiantes se acercan a textos

similares al que deben escribir, pueden llegar a identificar características distintivas. En este caso, funciona el aspecto de la referenciación.

### 7.4.3 Grupo 3

En general, en este grupo se identificó que, en gran parte de las 4 clases analizadas, las discusiones fueron sobre aspectos del contenido del texto. Se observó que a los estudiantes se les dificultaba textualizar por tener poco claro el objetivo del ensayo que iban a escribir. Además, leían y discutían gran cantidad de textos pero sin tener una representación clara de la tarea. Esto es descrito por uno de los estudiantes en una de las fichas metacognitivas de clase:

Ficha de estudiante 3A: *“...No tenemos claro lo que debemos realizar, es decir el rumbo que tomará nuestro trabajo... y debilidades pues que no tenemos claro el enfoque del trabajo por eso nos ha costado empezar a escribirlo”.*

En la ficha metacognitiva de la clase posterior a la referenciada, el estudiante 3C reporta lo siguiente:

*“Nos concentramos en la corrección de la hipótesis pues de la clase pasada quedó claro que habíamos, que no habíamos sido capaces de escribir exactamente la hipótesis en términos de relacionarla con la pregunta inicial que habíamos planteado. La mayor dificultad es que no hemos logrado construir una hipótesis clara, aunque parece que tenemos muchas ideas e información que no hemos sido capaces de aterrizar y presentar a los lectores de tal manera que lo entiendan claramente. También creemos que hace falta revisar la documentación en términos de su utilidad final, de su utilidad final y no como mera información. También quedó claro que la idea de evaluar cómo se presenta el cuerpo femenino va más allá del ámbito del trabajo, sin embargo, quizá el aspecto más importante del resto del trabajo de escritura y lo demás es*

*que vimos con claridad que no habíamos logrado estructurar la hipótesis de una forma que tuviera relación con un aspecto de contenido con uno retórico”.*

Se evidencia que hay una conciencia de que la poca claridad frente a la tarea influye en que las discusiones descontextualizadas se manifiesten constantemente en el proceso. Los estudiantes, en este punto, lograron identificar específicamente en qué estaban fallando, lo que les facilitó orientar las soluciones, por ejemplo, dificultad para estructurar la tesis del ensayo y por esto no poder ajustar todo el contenido que ya tenían disponible. Se podría afirmar que el trabajo colaborativo posibilita estas reflexiones, acompañado, además, de la escritura de la ficha metacognitiva, lo que, en general, muestra la importancia de propiciar en los estudiantes reflexiones explícitas sobre sus procesos de aprendizaje.

En la ficha metacognitiva, los estudiantes reconocen que las dificultades se han presentado porque no logran ajustar lo que quieren decir a un interlocutor y a un propósito de escritura específico, lo que correspondería a un problema retórico. Esto es un avance porque en sesiones anteriores ubicaban el problema en términos de la abundancia de fuentes que estaban manejando, es decir, un problema exclusivamente de contenido. Es interesante, además, que la reflexión la haya planteado el estudiante 3C, quien en las sesiones anteriores fue el que más dificultades tuvo para centrarse e interpretar las intervenciones de sus compañeros. Así pues, es posible afirmar que en este grupo es muy marcada la importancia de la ficha metacognitiva como un instrumento que posibilita la revisión del proceso, la reflexión y el planteamiento de soluciones.

Después de que los estudiantes empezaron a textualizar su ensayo, aparecieron en las discusiones aspectos formales de la lengua en función de lo que querían expresar en el contenido. El caso de este grupo es representativo

de lo que reporta Carlino (2004) como una realidad de la mayoría de los estudiantes en la universidad y es que no escriben reflexionando sobre el lector y sobre sus propósitos de escritura, lo que significa que se enfocan en sus propios pensamientos sin adoptar la perspectiva del interlocutor y esto disminuye las posibilidades de cuestionar, desarrollar y ajustar el propio saber.

## 8. CONCLUSIONES

Esta investigación se planteó como objetivo general caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. A continuación presento las conclusiones del estudio de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos que permitieron dar cuenta del general.

### 8.1 Conclusiones generales

- Las particularidades del contexto de las clases seleccionadas para el estudio exigieron adoptar una perspectiva de análisis que diera cuenta de cómo se pueden gestionar y viabilizar los procesos de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Esto implica trascender al docente como único guía de las orientaciones y reconocer el papel fundamental de la interacción entre pares en relación con el aprendizaje. La perspectiva teórica adoptada para este estudio permitió analizar en profundidad cómo los estudiantes lograron consolidar, en conjunto, aprendizajes relacionados con el tema de su escrito, con los procesos de argumentación oral y escrita, con el tipo de texto y con la lengua.
- El análisis general de la colaboración que establecieron los estudiantes en los grupos de trabajo para escribir su ensayo posibilita concluir que la estrategia de escritura colaborativa promovió una regulación explícita y consciente entre los estudiantes, que se podría enmarcar desde un enfoque socialmente compartido. Esto porque en las clases analizadas se observó que los estudiantes lograron establecer un alto nivel de colaboración y negociación de distintos aspectos que fueron definidos por cada grupo de trabajo, sin intervenciones externas. Además, porque los estudiantes trabajaron para responder a objetivos comunes

establecidos de manera concertada y recíproca y desplegaron dinámicas de funcionamiento de acuerdo con ello; lo anterior dio cuenta de la construcción conjunta de aprendizajes. De acuerdo con los autores reseñados en el marco teórico, las características mencionadas corresponden al enfoque de regulación socialmente compartido.

- A través de la escritura colaborativa, los estudiantes lograron no sólo autorregular el aprendizaje de los conocimientos de manera individual como resultado de la regulación grupal, sino también actuar en función de los acuerdos grupalmente establecidos.
- La estrategia de escritura colaborativa le permitió a los estudiantes asumir la autonomía en sus procesos de aprendizaje, en tanto que en las clases analizadas –que fueron las últimas del curso- dependieron menos del docente para enfrentar la tarea de escritura.
- La dinámica de escritura colaborativa llevó a los estudiantes a hacer una revisión y reflexión sobre lo que sabían y lo que necesitaban saber para poder participar de manera activa en las discusiones grupales. 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.
- La estrategia de escritura colaborativa logró promover en los estudiantes aprendizajes sobre la lengua, sobre el tema, sobre el tipo de texto y sobre el proceso de regulación de la escritura.
- El trabajo de escritura colaborativa permitió favorecer la conciencia y la reflexión permanente alrededor de las características de la tarea, de sus propósitos y de las capacidades propias de los estudiantes para hacer frente a las demandas, lo que para los diversos autores, reseñados en el



marco teórico, representa los tipos de conocimiento que se deben poner en juego en tareas complejas de escritura.

- La ficha metacognitiva fue un instrumento que propició las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso en la escritura colaborativa, lo que facilitó que identificaran dificultades y fortalezas individuales y de los grupos, y que reorientaran sus acciones de acuerdo con ello. Lo anterior refleja la importancia de esta herramienta para promover reflexiones explícitas sobre los procesos de aprendizaje.

## **8.2 Conclusiones del objetivo específico 1: mecanismos de control de los textos**

- En el trabajo de escritura colaborativa que se llevó a cabo en cada uno de los grupos analizados fue posible identificar una tendencia general a compartir o a relevar el control del proceso de escritura, ya que los estudiantes lograron establecer dinámicas de colaboración que les permitieron trascender las posiciones individuales para situarse desde las de los compañeros y evaluar diversas formas de integración entre estas.
- En relación con el punto anterior, se podría afirmar que el trabajo de escritura colaborativa influye también en las habilidades relacionadas con la argumentación de los estudiantes, debido a que se presentaron y se propiciaron debates de las ideas de todos desde posiciones fundamentadas.

### **8.3 Conclusiones del objetivo específico 2: roles asumidos por los estudiantes**

- 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.
- 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.
- El trabajo asumido mediante roles le permitió a los estudiantes favorecer la conciencia sobre las características propias y permitió la evaluación de cómo estas se podían poner en juego con las de los demás compañeros para hacer frente a la tarea de escritura.
- En las intervenciones de los estudiantes fue posible evidenciar que, en general, se hacía uso del recurso de preguntas explícitas para involucrar de manera eficiente a los compañeros en las discusiones. Esto 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.

- 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.
- La escritura colaborativa ofrece posibilidades para que los estudiantes aborden las tareas desde diversos puntos de vista, ya que, como se evidenció en los grupos, cada integrante, desde un rol distinto, resaltó aspectos diferentes de la tarea, lo que, en últimas, aportó a su conocimiento individual como resultado de la dinámica grupal.

#### **8.4 Conclusiones del objetivo específico 3: actividades implicadas en la escritura colaborativa**

- Dadas las características del trabajo colaborativo en el que es necesario compartir el texto que se va construyendo, se evidenció en los grupos de estudiantes la gran importancia de la *lectura en voz alta* y de la formulación del *texto intentado* a nivel oral, como posibilidades de un acceso y modificación de las ideas que se iban escribiendo.
- De igual manera, se identificó la aplicación de la actividad de *leer para escribir*, no sólo para facilitar a los estudiantes el acceso a los contenidos de los textos que abordaban, sino que también permitió un acercamiento

a discursos propios del tipo de texto que estaban escribiendo. Esto, a su vez, favoreció la discusión de las posibilidades de adoptar un tono dialógico en el texto que permitiera lograr en los interlocutores los propósitos que querían. De esto se puede inferir que, para llegar a esta reflexión, los estudiantes tuvieron una conciencia de las características del tipo de texto que estaban escribiendo y del propósito del mismo.

- Otra de las actividades más usadas por los estudiantes en las discusiones fue la de *hablar para escribir* lo que ratifica las posibilidades que ofrece esta estrategia para promover reflexiones alrededor de aspectos no sólo de contenido, sino también de forma, del tipo de texto, etc. En otras palabras, mediante esta actividad los estudiantes tienen la oportunidad de compartir diversos conocimientos.

#### **8.5 Conclusiones del objetivo específico 4: negociación de conocimientos de contenido, retóricos y de forma**

- En general, se identificó un equilibrio entre los aspectos de contenido y retóricos durante la escritura colaborativa del texto, lo que orienta la reflexión sobre la transformación de los conocimientos tanto de contenido como retóricos de los estudiantes, en tanto que no sólo expresaban lo que sabían, sino que se involucraban discusiones del para qué, teniendo en cuenta, además, una imagen determinada de interlocutor.
- Las reflexiones explícitas sobre los aspectos retóricos llevaron a los estudiantes a ajustar el contenido de sus textos y este a su vez fue evaluado desde la perspectiva de cómo comunicar el tema de manera funcional a los interlocutores.

- En el trabajo de los estudiantes fue posible evidenciar que la discusión de los aspectos de forma no se dio de manera aislada, sino que se hicieron reflexiones en función del contenido y de los propósitos que querían lograr con el texto.

## 9. RECOMENDACIONES

En este punto, considero pertinente resaltar que, debido a que los estudiantes requieren una orientación para llegar al reconocimiento de la necesidad y de la importancia de reflexionar y regular sus procesos de aprendizaje, es fundamental que los docentes nos involucremos de manera activa y reflexiva en el desarrollo de esta conciencia, cediendo paulatinamente el control de la regulación de los aprendizajes a los estudiantes.

La escritura colaborativa representa una forma de alcanzar el objetivo mencionado, ya que proporciona una oportunidad para que los estudiantes asuman de manera activa sus procesos de construcción de conocimiento mediante la escritura. Además, se ceden las actividades de planeación, monitoreo y revisión de los textos a los estudiantes, quienes deben negociar y definir una dinámica grupal que los conduzca al alcance del objetivo de escritura propuesto. Desde esta perspectiva, se sugiere a los docentes ejercer un rol orientador y modelador de la regulación conjunta de la escritura inicialmente, para en una etapa posterior ceder a los estudiantes este proceso, partiendo del reconocimiento de que son capaces de llevarlo a cabo y de que requieren un acompañamiento para ello.

Como fue posible evidenciar en esta investigación, la dinámica que establecieron los estudiantes para producir sus textos en grupo los condujo de manera negociada y paulatina a la conciencia y al control de lo que sabían, de lo que podían aplicar para alcanzar determinados objetivos y de lo que debían comprender para responder la tarea. El análisis de estos aspectos puede dar cuenta de una autorregulación como resultado de una regulación grupal. Así pues, el rol del docente en cuanto a la regulación del aprendizaje no es exclusivo si propone un trabajo de escritura colaborativa.

Así mismo, se recomienda a los docentes favorecer la reflexión de los estudiantes alrededor de los propósitos y de los interlocutores de los textos que escriben para que la transformación de los conocimientos pueda tener lugar.

Por último, se sugiere reflexionar sobre las ventajas de otorgarle un espacio a la lectura y a la escritura colaborativa en el aula, con el fin de ofrecer a los estudiantes posibilidades de interacción que no solo medien los aprendizajes formales de la academia, sino también posibilidades de ejercer roles como ciudadanos desde la argumentación.

## **10. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Con base en los resultados de la presente investigación, se podrían diseñar estudios en los que se analicen las características de los ensayos producidos por los estudiantes en función de la dinámica de regulación de la escritura asumida por cada grupo. De igual manera, se podría rastrear cómo cambió la concepción de escritura a medida que los estudiantes avanzaron en el proceso y en conjunto con ello merecerían una mirada profunda, desde la perspectiva de la regulación compartida, los asuntos relacionados con la construcción de la identidad de los estudiantes como escritores y con el posicionamiento frente al texto y al conocimiento en general. Finalmente, se podrían estructurar estudios en los que se profundice sobre el enfoque de regulación de la escritura socialmente compartida.



## 11. REFERENCIAS

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado el 16 de marzo de 2013, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Álvarez, I. y López, D. (2010). Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos. *Cultura y Educación*, 22(4), 419-438.

Arciniegas, E. y López, G. S. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Santiago de Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

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

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 1-19.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.

Carlino, P. (2003a). 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>

Carlino, P. (2003b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de [http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino\\_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf](http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf)

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>

Carlino, P. (2005a). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado el 03 de octubre de 2013, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102005000300020&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000300020&lng=es&nrm=iso).

Carlino, P. (2005b). La escritura en el nivel superior. En P. Carlino *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. Recuperado el 18 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-09342002005100011.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Editorial Graó.

Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona, España: Editorial Graó.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del P. Pérez (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid, España: Ediciones Morata.

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.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22, 1(64), 97-116.

Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1107-1130.

Creame, P. y Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J.I Pozo y M. P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 182-195). Madrid, España: Ediciones Morata.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21, 463–486.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En M. E. Rodríguez (directora). *Textos en contexto* (pp. 75-110). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.

González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44.

Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangrá (comps.). *Aprender de la virtualidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

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.

Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. En B. J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Londres: Taylor & Francis.

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

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a Ed). México: Mc Graw Hill.

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.

Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning*. Oulu, Finland: Acta Univ. Oul., Faculty of Education, University of Oulu.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

Kittle, P. y Hicks, T. (2009). Transforming the Group Paper with Collaborative Online Writing. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(3), 525-538.

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](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf)

Lea, M. R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. En M. Castelló, C. Donahue (Ed.). *University Writing:*

*Selves and Texts in Academic Societies* (pp.93-109). UK: Emerald Group Publishing Limited.

López, D. y Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *RIED*, 14(1), 161-183.

López, G. S. (1997). La metacompreensión 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.

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educacion superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

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.

McAllister, C. (2005). Collaborative Writing Groups in the College Classroom. *Writing in Context* (s), 207-227.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *La investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Addison Wesley.

Meishar – Tal, H. y Gorsky, P. (2010). Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively. *Open Learning*, 25(1), 25-35.

Morales, O. A. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(020), 421-429. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19738/1/articulo8.pdf>

Panadero, E., Järvelä, S., Malmberg, J., Koivuniemi, M., Phielix, C., Jaspers, J. y Kirschner, P. (2013). Enhancing socially shared regulation in working groups using a CSCL regulation tools. *AIED Workshops 2013*. Recuperado el 13 de octubre de 2013, de <http://ceur-ws.org/Vol-1009/1002.pdf>

Penalva, C. (2003). Postcodificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas.ti. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz.

Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (1a Ed). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

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>

Rijlaarsdam, G. y Couzjin, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Ed.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-258). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.

Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 26(2), 42-53.

Volet, S., Summers, M. y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128-143.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Zimmerman B. J. y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.