

Estrategias de interacción para consolidar la redacción colaborativa en los jóvenes universitarios

Yohenna Mariana Olivares González¹, Jorge Luis Barboza² y Francis Adriana Reyes Goitía³

Resumen

El propósito de la investigación es relatar la experiencia de leer y revisar la redacción de sus pares. La metodología utilizada fue de investigación acción participativa de Elliot (1990), con el paradigma crítico reflexivo. Se siguió el plan para la transformación de la composición escrita, modelo pertinente para intervenir situación que procuran un cambio real. Las técnicas para la recolección de información, consistió en grabaciones de audio y videos, análisis de registro de escrituras, toma de notas, conversaciones informales, así como discusiones grupales, la observación participativa y registros fotográficos. Se siguieron las concepciones de la escritura a Tolchinsky (2000) y en la técnica de redacción colaborativa Barkley, Cross y Major, (2007). Se les formó para el aprendizaje de la escritura con propósitos específicos, para ello se inició desde lo más sencillo como la carta, un recetario, menú; así como escrituras más rigurosas como el ensayo. La transformación de los estudiantes se observó, sobre todo, cuando hicieron las lecturas de los trabajos de su par en tres tiempos.

Palabras clave: redacción colaborativa, investigación acción participativa, estrategias, técnicas.

1 Doctora en Educación, profesora adscrita al departamento de Lengua y Literatura. Corporación Educacional Tecnológica de Chile Liceo Politécnico Pedro de Valdivia. Investigadora de la temática comprensión lectora y la producción de textos escritos. Correo: yohennaolivares@gmail.com

2 Doctor en Educación, MSc. en Educación Superior, Lcdo. en Letras. Docente y Editor de la Corporación Universitaria del Caribe. Investigador Asociado avalado por Colciencias 2019. Correo: jorge.barbozah@cecar.edu.co; jorgelbarbozah@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6743-428X>

3 Doctora en Ciencias de la Educación, MSc. Docencia para la Educación Superior, Abogado. Integrante Grupo de Investigación Arte Acción de la Universidad del Atlántico. Orcid: <https://orcid.org/0000-6715-5264>

Abstract

The purpose of the research is to relate the experience of reading and reviewing the writing of their peers. The methodology used was Elliot's participatory action research (1990), with the critical reflective paradigm. The plan for the transformation of the written composition was followed, a relevant model for intervening in situations that bring about real change. The techniques for collecting information consisted of audio and video recordings, writing record analysis, note taking, informal conversations, as well as group discussions, participatory observation and photographic records. Tolchinsky's conceptions of writing were followed (2000) and Barkley, Cross and Major, (2007) collaborative writing techniques. They were trained to learn to write for specific purposes, starting from the simplest things such as a letter, a recipe book, a menu; as well as more rigorous writings such as an essay. The transformation of the students was observed, above all, when they did the readings of their peer's works in three steps.

Keywords: collaborative writing, participatory action research, strategies, techniques.

Introducción

Escribir para presentar un trabajo en el contexto académico del aula, suele convertirse para muchos universitarios en una tarea ardua y engorrosa debido a que involucra varios procesos cognitivos relacionados con la complejidad texto-contexto.

Las dificultades para la comprensión de textos escritos suelen ser muy frecuentes en los estudiantes, porque se someten a nuevos contenidos que son expresados en su mayoría a través de textos escritos, esta experiencia, debemos reconocer, va desde el pregrado universitario y en muchas ocasiones termina por convertirse, como lo afirma Sánchez (1993), en un acompañante de la vida escolar y profesional.

De allí que el estudio de los procesos de construcción escrita de nuestros estudiantes y la elaboración de materiales instruccionales para desarrollar estos procesos, se constituye hoy en tema de investigación. Ello iría a atender uno de los aspectos más problemáticos con los que se enfrentan la escuela y la universidad venezolana.

Dentro de estas dificultades, el desconocimiento de las fases de la composición escrita parece constituir una de las más sobresalientes en la superficie textual de las producciones de nuestros estudiantes universitarios. Esto pudiera explicarse ya que al parecer es escaso el manejo de los aspectos claves para describir la interrelación entre el contenido de los textos y su contexto, el cual se interpreta como todo el marco conceptual y cultural donde opera el intercambio de significados.

De allí entonces que el estudio de este aspecto, como procedimiento de organización lingüística, se perfila como un elemento clave para fundamentar el lenguaje escrito, pero no como lo demanda la situación de crisis que presenta el espacio académico.

Estos fenómenos relacionados con el conocimiento y regulación de la propia cognición (Krashen, 1984) y los procesos de significación han sido tema de investigación tanto de expertos internacionales como de investigadores; la escuela, a fin de potenciar en nuestro contexto educativo, necesita alternativas para dar solución a esta problemática.

Dentro del marco de las investigaciones lingüísticas actuales, uno de los aspectos que parece estar vinculado a experiencias eficaces es que al potenciar altos niveles de conocimiento y regulación metacognitiva, los usuarios mejoran sus competencias escritas.

Visto de esta manera, es una necesidad la incursión empírica sobre este tema para comprobar la validez de algunas teorías al respecto, como la de Scardamalia y Bereiter (1992); quienes plantean que la persona que conoce y controla, de manera reflexiva sus procesos de producción, mejora su competencia en la materia.

Por consiguiente, el estudio de las fases de construcción escrita de nuestros estudiantes y la aplicación de la técnica de aprendizaje colaborativo para desarrollar estos procesos, se convierten hoy en tema de interés para la investigación.

Dentro de esta situación, la continuidad referencial parece predominar en la superficie textual de las producciones de los estudiantes universitarios. La explicación ante este hecho es sencilla.

En este sentido, el interés que orienta esta investigación (de acción participativa) radica básicamente en el arte de relatar la experiencia de leer

y revisar la redacción de sus pares, dado que los problemas presentados en la redacción universitaria ameritan una mayor atención.

Fundamentación conceptual

A fin de alcanzar el propósito de la investigación: relatar la experiencia de leer y revisar la redacción de sus pares bajo la investigación acción participativa es oportuno abordar conceptos como el de la lectura y la escritura en el contexto universitario; referente a estos son los apartados que a continuación se desarrollarán.

Concepciones de la lectura y la escritura

En los últimos tiempos se ha avanzado significativamente en la comprensión de la lectura y la escritura:

La concepción de los procesos de la lectura y la escritura han dado un giro significativo de ciento ochenta grados en las últimas cuatro décadas del siglo XX y en los dos y medio lustros del XXI. Se han testimoniado cambios en nuestra comprensión de estos procesos, así como en torno a las prácticas que ellos inauguran. Se ha pasado de la idea de que la lectura era un proceso eminentemente visual a la concepción de que se trata de un proceso de confrontación entre la información visual y la no visual, de que el lector aporta su experiencia previa a la hora de comprender un texto (Camacho y Rivas, 2015, p. 99).

La escritura ha estado identificada históricamente solo con la habilidad motriz, el graficado y la copia, Braslawsky (2008). Esta confusión se ha visto enmarcada por malentendidos originados y difundidos en el ámbito escolar en donde se ha llegado a creer que escribir es equivalente a hacer caligrafías.

Contrariamente, la escritura es un proceso más complejo pues no sólo influye el conocimiento de conocimientos y destrezas lingüísticas, sino que también juega en torno a ella el mundo referencial del que escribe. A mayor mundo referencial, mayor fluidez en la escritura, porque el tejido del texto es un asunto de relación de códigos.

Para Flower y Hayes (1996) el modelo de escritura contempla una metódica recursiva a partir de ciclos o fases, en estas fases ocurren los subprocesos implícitos ejecutados por los escritores durante el acto de escritura; es decir: planificación, organización, traducción y revisión.

Igualmente, hay que considerar las opiniones de escritores y especialistas en torno a la escritura, como es el caso de Vigostky (1993, p. 327) cuando afirma que la escritura es "...la forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y más compleja del lenguaje".

Menciona Pérez Esclarín (2006) que la escritura es un arte que implica un reto con las palabras y el silencio para poder escucharse, un saber cautivar al lector no lejano de un necesario proceso de corrección del texto que evidencie el esfuerzo por representar la realidad y no traicionar el sentimiento que se quiere comunicar.

De esta forma se afirma que escribir es un acto de expresión, de liberación y de transformación capaz de hacernos partícipes de situaciones e ideas que no habíamos experimentado o considerado antes (concepción de la escritura como constructo epistémico).

Enseñanza de la escritura en el contexto académico universitario

Las vicisitudes en el contexto del aula universitaria suelen centrarse en el manejo de la escritura debido a que la escuela parece no asistir ni los usos formales de la oralidad mucho menos los principios de redacción. El modelo a base de "estímulo respuesta" para Vílchez (2002) suele ser la única experiencia de escritura con la que llegan los estudiantes a la universidad.

Las dificultades se presentan en la producción escrita, propia del ámbito académico, esta se aleja de las nociones de espacio y tiempo que maneja la oralidad. Son muy pocos los investigadores que se han preocupado por estudiar las implicaciones pragmáticas y cognitivas del cambio de canal, es decir, del paso de un canal oral, común a toda especie humana, al canal escrito, propio de ciertas culturas y desarrollado por determinadas capas sociales (Vílchez, 2002).

Para comprender lo que implica aprender a escribir las particularidades propias del lenguaje deliberado, crítico, reflexivo se debe ir más allá de las descripciones textuales y encontrar generalizaciones sobre el conocimiento abstracto de las estrategias discursivas del lenguaje escrito.

Siguiendo los estudios de Tusón (1991) este conocimiento abstracto estaría conformado por todas las condiciones cognitivas, lingüísticas y pragmáticas que regula el proceso de escribir y que son diferentes de aquellas que sistematizan el proceso de hablar. El docente en muchas oportunidades observa cómo el estudiante que es competente oralmente, fracasa cuando se enfrenta con la tarea de escribir un trabajo o cualquier síntesis.

Las complicaciones que se presentan en las aulas universitarias con respecto a la escritura académica están asociadas con las motivaciones de orden social; en otras palabras, por el impacto cultural, debido al acceso de grupos minoritarios de origen sociocultural menos elevado lo cual ha exigido un proceso de aculturación en la escritura académica (Tolchinsky, 2000).

A lo expuesto se unen razones de orden pragmático, generalmente, los modelos estructurales con los que se trabaja a nivel universitario están orientados no a resolver problemas esenciales, sino a responder a exigencias individuales de cada disciplina; de igual modo, los estudiantes internalizan que la escritura sólo sirve para transmitir ideas y no para descubrir, identificar y articular el pensamiento.

Igualmente, Tolchinsky (2000) expone que es inevitable concienciar a los estudiantes de las relaciones entre los procedimientos lingüísticos, la epistemología y la tarea de escritura. De mismo modo, se sugiere la necesidad de trabajar los pretextos (Martínez, 2006a) a fin de reflejar en cada área de contenido los modos de organización.

Las cátedras de Fundamentos del Lenguaje se convertirían en cursos de investigación, como lo sugieren Slater y Graves (1990), en los que se tomen como objeto de estudio las prácticas discursivas de las disciplinas universitarias, en otras palabras, como práctica cultural, en contradicción con los modelos ya agotados en el salón de clase, de uso personal y profesional del lenguaje.

Esta metodología requiere un trabajo didáctico interesante, las formulaciones lingüísticas para trabajar en el aula universitaria deberían estar asociadas a las concepciones epistemológicas de cada una de las disciplinas, lo que conduciría a un proceso de producción del conocimiento, por tanto, realizar un informe de lecturas, bajo esta mirada implicaría un proceso de producción científica y no simplemente una evidencia “sobre operaciones que ocurren separadamente” (Tolchinsky, 2000).

De los argumentos anteriores, se concluye que una universidad acorde a las necesidades y expectativas propias de la actual denominada “sociedad del conocimiento”, demandaría profesores de lengua en todas las áreas del saber. Se reconocería la escritura académica como aquella en la cual el estudiante es consciente de cómo construir el conocimiento a través de ella y no sólo cómo este se refleja en la escritura.

En épocas remotas, los profesores de lengua concebían que enseñar lengua era enseñar frases perfectamente construidas y enseñar destrezas discretas entre ellas: la ortografía, el reconocimiento de palabras y el conocimiento teórico (Vílchez, 2002), sin pensar que tal como solían presentar estos contenidos —totalmente descontextualizados— resultaban muchas veces inútiles para el complejo proceso de producción y procesamiento lingüístico.

Ante la frustración del modelo gramatical tradicional, fundamentado en una concepción espontánea del aprendizaje, debe buscarse un nuevo modelo que cuyo norte sea la enseñanza de la lengua como comunicación significativa. Esto será posible gracias a la confluencia y los aportes de varias disciplinas: la psicología social, la filosofía analítica, la antropología lingüística, la pragmática, la sociolingüística y la retórica, entre otras.

A partir de esta investigación se hace preciso indagar los modelos propuestos para tratar la escritura académica, con el propósito de diseñar materiales orientados hacia el manejo adecuado de los procesos referenciales en la producción textual colaborativa.

Es por ello, que se registra en el área del conocimiento de la lingüística y pretende integrar los aportes de la lingüística discursiva, la gramática textual, el análisis del discurso (van Dijk, 1980), las nuevas tendencias pedagógicas sustentadas en Vigotsky, a fin de elaborar un modelo que favorezca la producción de textos escritos coherentes.

Aunado a esto, se busca la integración de los beneficios de la aplicación del modelo a la educación, para la elaboración de propuestas de trabajo en aula. La meta es revelar un nuevo espacio pedagógico, para dar respuesta al problema que se plantea.

Lo cual crea un desafío de primer orden que incluye varias áreas del conocimiento que exige una revisión de los enfoques didácticos y de los modelos teóricos que alfabetizan a los estudiantes en el contexto académico.

En conclusión, el diseño de materiales, elaborados sobre la base teórica antes anunciada podría permitir un aprendizaje con mayor nitidez conceptual y operativa, apoyado por la realización de ejercicios variados en el marco de la enseñanza de la escritura vista desde contexto académico universitario.

Formación de redactores colaborativos

La escritura es una práctica libre en la que se expresa plenamente la experiencia de alguien. Así lo argumenta McCormick (1992), el aprendizaje de la escritura (mucho de lo que se enseña nunca se aprende) está aquí vinculado con muchos asuntos que tienen que ver con criterios de formación.

Del mismo modo, los criterios de formación son esenciales, porque a mayor tiempo de exposición de escolaridad, debe haber mayor desarrollo de las competencias escriturales; sin embargo, son los diversos contactos y la relación con su mundo referencial, los que van dando el acopio que luego va aflorando en la escritura, tanto que el escritor es capaz de compartirla y colaborar en la escritura de otro.

Hay que resaltar con mayor énfasis la diferencia entre el término colaborativo y cooperativo. Mientras que la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo con niños para encontrar una solución al problema planteado, la del colaborativo es desarrollar en los estudiantes personas reflexivas, autónomas y elocuentes con jóvenes universitarios (Barkley et al., 2007).

A lo largo de nuestra experiencia en las aulas de clase, hemos procurado integrar en los estudiantes la actitud reflexiva, a través de la puesta en marcha de estrategias que los ayuden cognitivamente, para llegar a la meta de formar redactores colaborativos. En este sentido, hemos diseñado una serie de actividades que facilitan la formación.

Planificación de las actividades previas adaptadas de Buzan (2002)

Las actividades que a continuación se mencionan, han sido adaptadas del autor Buzan (2002), las cuales son de gran provecho en el impulso de la creatividad como entrada para el desarrollo cognitivo de la redacción colaborativa.

Lecturas silenciosas y en voz alta (investigadores) con el objetivo que la primera es asimilada a partir de la concentración y la atención, mientras que en la lectura oral se centra en la pronunciación, el ritmo y la entonación.

Se buscaba desarrollar las habilidades de la escritura. Su finalidad fue promover el desarrollo del hábito de leer y de mejorar las actitudes y los intereses de lectura, enfrentándola como una actividad de lenguaje, recreativa, voluntaria y holística, estructurada en un tiempo fijo y con materiales previamente autoseleccionados. Igualmente se trabajó bajo este criterio con las siguientes actividades:

- Rompecabezas
- Mapas mentales
- Traducir textos cortos
- Crear diario de nuevas palabras
- Construcción de un archivo de conocimientos

Los co-investigadores expresaban cómo se sentían en cada actividad, algunos daban su opinión de lo que más les había gustado, otros se hacían interrogantes: ¿Cómo puedo aplicarlo en el aula de clases dónde trabajo? Luego, sugerían hacer un cierre final (cognitivo) de lo que habían aprendido, ellos mismos organizaban sus equipos o parejas para realizar sus aportes. La planificación contó con un conjunto de teorías constructivistas que le dieron sentido a lo planteado anteriormente.

La formación como lectores requiere de una guía, de un mediador, en los términos que plantea Vygotsky (1993); en otras palabras, esa persona que lo acompaña, que lo orienta y lo estimula en su proceso de adquisición de los aprendizajes; que lee con él y disfruta igualmente de la lectura. El docente, los estudiantes más aventajados o algún miembro de la familia, pueden desempeñar perfectamente este rol (Serrano, 2007).

El profesor universitario necesita conocer estos planteamientos para poder convertir los espacios de aprendizaje formal en una zona de apropiación cultural, en un encuentro donde el estudiante conoce y sabe lo que necesita aprender para insertar una estrategia novedosa en el medio universitario y social (Serrano, 2007).

Asimismo, menciona Vygotsky (1993) que la acción educativa está mediada por instrumentos, entre los cuales se incluye la lengua oral y escrita. Tanto el lenguaje oral como la lengua escrita tienen un protagonismo esencial en el desarrollo de cualquier estrategia que se proponga en el aula, son las mejores herramientas de comunicación por excelencia.

De allí, la inquietud en ofrecer situaciones que propicien el desarrollo de estos dos procesos y les permita a los jóvenes universitarios avanzar en éste. Ellas pueden adaptarse en el medio en el que se llevan a la práctica, tomando en cuenta el nivel de desarrollo cognoscitivo de los universitarios, sus actitudes, sus competencias lingüísticas, sus intereses y su motivación.

En la medida que el estudiante se apropia de sí mismo en los procesos de aprendizaje, puede comprender más fácilmente el sentido de lo social, y, por tanto, de lo político.

Si olvida esto, gracias a la instrucción, con ello pierde el sentido ético, político y existencial de la vida humana, resignado, sin metas, sin pasión, ajustado a las condiciones externas que se le ofrecen.

Los seres humanos tenemos la necesidad de plasmar nuestras experiencias en la escritura para entender nuestras vidas, así lo afirma McCormick (1992). La escritura es mucho más que estructurar la consciencia, esta da sentido a una vida, a lo que hacemos al compartir con los demás (relaciones interpersonales) en un contexto determinado, es por ello que toda educación tiene el deber de dar sentido a la vida humana, de formar en ese parámetro.

Sin duda alguna, los proyectos de escritura, en este escenario, deben reconocer la posibilidad de pensar lo vivido, lo que nos afecta atendiendo las condiciones necesarias para pensar con libertad tanto al que aprende a escribir y para el que se educa, lo cual ayuda a sentirse sumergidos e implicados en la escritura.

Los jóvenes universitarios tienen historias de vidas que son enriquecedoras y sobre lo cual vale la pena escribir (McCormick 1992). La escritura no depende solo del buen uso de la gramática y la ortografía, de un buen método que obligue a los estudiantes a producir documentos, sino de la posibilidad de vivir una experiencia en la que sea posible pensar la vida.

En la ejecución de la redacción, las actividades previas deben ser pertinentes, que correspondan a la búsqueda, a la investigación y que se

puedan gestionar en el momento preciso. De allí, que desde cualquier asignatura, se pueden plantear estrategias y actividades de redacción, por medio de las cuales los estudiantes se confronten con sus saberes.

Y aplicando la estrategia colaborativa, hay mayor facilidad para abordar y consolidar los aprendizajes, pues con su par o pares se estuvo chequeando el avance o el retroceso en la redacción.

La propuesta de la presente investigación se centra, entonces, en la posibilidad de que los jóvenes universitarios experimenten el valor de la escritura desde sus contextos; ligado a los procesos de creación y de conformación de nuevas subjetividades.

Metodología

Uno de los propósitos del paradigma crítico es ser emancipador, invita al sujeto a la reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra inmerso y con la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de concebir (Freire y Macedo, 1989).

La manera de llevar este proceso como lo afirman Freire y Macedo (1989), es por medio de una educación liberadora, que permite a las personas organizarse como participantes activos de sus propios procesos. Igualmente, Villegas (2004), plantea que la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca estimular la realidad. Reconociendo el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva a través de la interacción de todos los estudiantes.

El paradigma que se utilizó en la investigación corresponde al crítico-reflexivo por ser una propuesta de enseñanza que favoreció el aprendizaje como proceso de construcción de significados, estimulando el juicio de los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Sede Mene Grande, estado Zulia, Venezuela. Asimismo, se entiende el proceso de la escritura como praxis y se evaluó no solo para la comprensión sino también para la acción transformadora.

Investigación acción participativa

En este mismo orden de ideas, esta clase de investigación acción participativa se interesa por los problemas prácticos del quehacer educativo, y no por los teóricos Elliot (1990), se trata de perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva, entendida esta como la carencia de competencias lingüísticas, por parte de los jóvenes universitarios, para la producción de texto de orden argumentativo.

Para Alberich (2002, p. 76), la investigación acción participativa se convierte en una corriente metodológica que “busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar”.

En líneas generales a continuación los pasos que se desarrollaron fueron los siguientes Elliot (1990): diagnosticar una situación conflictiva para la práctica; diseñar técnicas de aprendizaje colaborativo para resolver esa situación; aplicar, evaluar las técnicas de aprendizaje colaborativo; y realizar un nuevo diagnóstico de la situación.

Selección de los participantes y lugar de trabajo

El estudio se realizó en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt con estudiantes del Programa de Educación Integral, asignatura Fundamentos del lenguaje II, sede Mene Grande, ubicada en el Municipio Baralt, del estado Zulia, Venezuela.

Técnicas de la información

Grabaciones de audio no dirigidas: Esta técnica consiste en la grabación oral de las clases de forma que el participante no se sienta cohibido ante la presencia del grabador

Análisis del registro de escritura: Se utilizaron los párrafos escritos que los estudiantes realizaron en el aula de clases (pruebas diagnósticas y finales), las cuales, resultaron de provecho para los propósitos de la investigación. En otras palabras, las producciones intelectuales se convirtieron en documentos.

Toma de notas: Se empleó para anotar detalles precisos, no implicó la toma de notas de todos los pormenores.

Conversaciones informales: Implicó el diálogo e intercambio de información de los estudiantes en torno al conocimiento en general y los tópicos disciplinarios contenidos en los programas de las asignaturas, los planes propuestos, entre otros.

Discusiones grupales: Se centró en el aula de clase. Tenían un propósito más general que muchas veces queda inserto dentro de una actividad de aula más global.

Observación participativa: Se recogieron las impresiones de las estudiantes tomadas de sus reacciones, comportamiento, lenguaje verbal y corporal.

Grabación de video: Fue muy útil para la auto-observación, se pudo evaluar el desempeño del estudiante de forma precisa y rápida.

Registros fotográficos: Se utilizó como medio para la recolección de información durante el trabajo de campo.

Análisis de la información

Con respecto al Análisis de la información se describe la Línea base y evaluación, la categorización realizada en la investigación, la ejecución de las estrategias, entre otros pasos.

Línea base y evaluación

Según los autores Boggino y Rosenkrans, (2004) la línea de base y evaluación es como una imagen de un contexto que se captura antes de una intervención, esta permitirá ser comparada con una situación posterior a la intervención.

La observación participante, la toma de nota y las discusiones grupales constituyeron el punto de partida para realizar estudios comparativos entre el inicio y el final de la investigación. Los datos arrojados por estos instrumentos fueron analizados para producir las categorías al realizar el análisis cualitativo correspondiente.

Categorización

Martínez (2006b) afirma que la categorización consiste en sintetizar en una idea o concepto un conjunto de información para su fácil manejo posterior. Asimismo, se llega a una categoría al cambiar un conjunto de datos en un concepto, este es una representación lingüística de comportamientos, acciones, creencias, pensamientos de los sujetos participantes, como, por ejemplo, en este caso la definición de la redacción colaborativa producto del trabajo investigativo.

Ejecución de las estrategias

Se inicia con los estudiantes reunidos en pareja y luego en tríos, redactaron un ensayo. ¿Cómo? Cada estudiante participó en cada fase del proceso de redacción:

- Tormenta de ideas
- Obtención y organización de la información
- Redacción
- Revisión
- Corrección del escrito

Se consideró pertinente que los estudiantes trabajen en equipo, puesto a que, pudo ayudarles aprender y realizar de modo más eficaz las fases de la composición del escrito.

Además, según mi experiencia como docente, los estudiantes suelen escribir mejor y enorgullecerse más por sus trabajos cuando lo hacen para unos destinatarios que también se establecen en esta técnica de aprendizaje colaborativa.

Paso 1. Preámbulo: implementación y valoración

La redacción colaborativa es compleja. Barkley et al. (2007) proponen que se considere la posibilidad de preparar a los estudiantes haciendo que participaran, al principio del semestre, en trabajos colaborativos más sencillos, como: el intercambio de correspondencia, elaboración de un portafolio, elaborar un recetario de cocina, exposición fotográfica, mapas mentales,

elaborar un diccionario, revista digital, análisis de canciones, entrevistas, sistematización y otros.

Los estudiantes no contaban con demasiadas competencias de la redacción, por ello, les envié actividades individuales de redacción más sencillas, las antes mencionadas en el párrafo anterior.

Los estudiantes se opusieron a la redacción de ensayos, consideraron que era una actividad compleja por su rigurosidad. En consecuencia, se dedicó suficiente tiempo a explicar la finalidad del trabajo. Por ejemplo, se le expuso a los estudiantes la importancia de la redacción científica que para un futuro pueden resolver la escritura de su tesis de grado.

Asimismo, tal como recomienda Barkley et al. (2007) se le dedicó tiempo para responder las preguntas de los estudiantes y abordar los problemas que los concierne en cuanto a la escritura.

Plan corregido

Escribir no es una tarea fácil, y la redacción colaborativa es particularmente difícil. Estimulamos a los estudiantes para que no se limitaran a corregir sus borradores en el nivel de las palabras y que hicieran una revisión en los niveles de las oraciones, de los párrafos y las secciones enteras.

Comprobaron que el ensayo quedara claro, con un respaldo sólido, unas transiciones coherentes y una organización general adecuada, así como la gramática y la ortografía.

Paso 2. Implementar: Preparación de la actividad

Tomando en cuenta todos los procedimientos, se prepararon las actividades para aplicarlas y generar producción intelectual —como lo es la elaboración de un ensayo— al final del semestre del período I-2017 de la UNERMB (de los 8 estudiantes). Siguiendo las recomendaciones de Barkley et al. (2007), se dividieron las tareas en partes manejables y se establecieron pasos provisionales para ayudar a los equipos a estructurar el proceso de redacción y que apropiaran de las técnicas de escritura en cada paso.

Procedimiento

1. Los estudiantes formaron parejas o tríos siguieron las instrucciones.

2. Seleccionaron a sus compañeros y, a continuación, generaron ideas mediante una tormenta de ideas o realizando una investigación preliminar.
3. Los estudiantes organizaron sus ideas y crearon un esquema de trabajo.
4. Los estudiantes dividieron el esquema, asignaron secciones para que cada uno redactara individualmente el borrador inicial de su parte.
5. Los equipos leyeron primero los borradores, discutieron, resolvieron las discrepancias significativas en cuanto a opiniones, contenido y estilo.
6. Los equipos combinaron las secciones individuales en un único documento.
7. Los equipos revisaron y corrigieron los trabajos, en cuanto a contenido y la claridad, así como la gramática y la ortografía.
8. Para finalizar, luego de la corrección inicial, los equipos entregaron sus ensayos al profesor para su evaluación y calificación.
9. Implementación de la plataforma tecnológica.

Una vez formados los grupos, los estudiantes podían comunicarse mediante mensaje de texto (WhatsApp), correos electrónicos o conversando vía telefónica. Cuando trabajaban juntos enviaban sus aportes como archivo adjunto al correo electrónico y supervisaban los aportes individuales mediante los métodos de revisión habitual en el programa Word o, simplemente, utilizando el software libre incorporado en sus *Tablets*.

Valoración de los ensayos

Para ejecutar esta etapa de la investigación una vez más, seguimos la propuesta de Barkley et al. (2007), adaptadas para la producción del ensayo:

Centro de interés: ¿El problema escogido está delimitado en medida suficiente para que pueda tratarse de manera adecuada en el espacio del ensayo?

Organización: ¿La estructura del ensayo es clara y fácil de seguir?

Desarrollo: ¿El ensayo presenta apropiadamente el tema, aporta pruebas convincentes en apoyo a la postura del autor, resume los hallazgos y ofrece una conclusión acorde?

Estructura oracional: ¿Las oraciones están bien construidas, su extensión y estilo varían de forma apropiada y se utilizan para producir distintos efectos?

Mecánica ¿En general, el ensayo está libre de errores ortográficos, tipográficos y gramaticales?

Asimismo, se procuró calificar tanto las aportaciones individuales como el producto del grupo. La recogida de los borradores con el trabajo final, la calificación por los compañeros y la evaluación de grupo, ayudaron a evaluar y calificar el trabajo individual y el del grupo.

Presentación de los resultados

Los resultados se describen con organización y síntesis; responden a la metodología, el problema de investigación y las metas del estudio.

La investigación se ejecuta en dos ciclos:

1. En el primero se diagnosticó la situación y se conocieron las condiciones iniciales de la problemática. Igualmente, se sensibilizó a los estudiantes para llevar a cabo la propuesta de cambio.
2. El segundo ciclo, en el cual además de confirmar el diagnóstico realizado en el primer ciclo, se desarrollaron las acciones para producir cambios, en acuerdo con el propósito de la investigación.

Ciclo II

Seguidamente, en la fase de la composición textual los participantes seleccionan un tema, partiendo de una idea para iniciar en ese texto una serie de procesos cognitivos en los cuales llevaron a cabo un conjunto de técnicas en las que planificaron la estructura del texto, escribieron borradores, revisaron y posteriormente se obtuvo un resultado, que es el texto definitivo en el que existe la adecuación, la coherencia y la corrección textual como lo establece Cassany, (2006).

En cada actividad hubo producción textual, estas fueron revisados por los facilitadores y entregados a los co-investigadores en la clase siguiente. Tenían, además de la evaluación cuantitativa, observaciones cualitativas y ortográficas. Esta es fundamental, pues les muestra a los estudiantes el camino a seguir, son orientaciones estratégicas a ser incorporadas en los próximos textos.

A medida que pasaba el tiempo, los participantes se sentían entusiasmado por la siguiente clase, ansiosos e interesados por trabajar en las producciones textuales, escribían a los investigadores una hora antes de la clase vía mensaje de texto:

E1: "Buenas tardes. Viene a clases, estamos esperando"

E2: "Hola profe. ¿Cómo está? Es para avisarle que no iré a clases, pero envío justificativo y el escrito con mi compañera"

E3: "Hola profe. Le envío para preguntarle si Usted nos va atender hoy"

E4: "Profe. Disculpe, no podré ir a clases porque tengo un dolor de muela y disculpe, pero no quería faltar"

Finalmente, se observaba que las participaciones de los co-investigadores eran más asertivas y que a través de esas producciones eran capaces de ver más allá de ellos mismos y comprendían al otro que escribía, porque en estos actos se llevaban a cabo procesos en los cuales realizaban reflexiones metalingüísticas y cognitivas, debido a que se disertaba acerca del uso de la lengua y el lenguaje, asimismo, indagaban cuáles eran sus debilidades y fortalezas al momento de producir textos creativos.

Discusión de resultados

Cada estudiante expresaba su experiencia sobre la producción escrita del ensayo. Las antologías de equipos se implementaron con una finalidad específica (como técnica para redactar un ensayo).

Los estudiantes estuvieron entusiasmados en esta actividad porque descubrieron las fuentes bibliográficas y las herramientas más importantes de la cátedra. Además, proporcionó una alternativa estructurada al trabajo

del final de curso (entrega ensayo) ellos practicaron habilidades necesarias para investigar.

Para acrecentar la responsabilidad, como lo afirma Barkley et al. (2007) fue conveniente colocar calificaciones individuales y en equipo. Con el fin de disponer de una base firme para calificar la actividad individual, se hizo que los estudiantes entregaran sus trabajos como documento adjunto al producto final.

Una de las estudiantes relató su experiencia con la lectura:

Es indudable que la aventura de leer provoca sentimientos gratificantes, no solo cuando somos nosotros los propios protagonistas del proceso, sino también cuando actuamos como acompañantes, orientando a otros en su camino por el proceso de lector.

Del mismo modo, se realizó ese acompañamiento de los estudiantes en su travesía hacia la lectura y así se evitó llenarlos de frustración y pulverizar las expectativas, generando situaciones de impotencia. A pesar de trabajar con textos argumentativos, los estudiantes leyeron y lo hicieron por placer; esto fue demostrado en el aula de clase.

Así como lo explica Barboza (2016) los estudiantes requieren tener consciencia acerca de los conocimientos previos, y razonar sobre el propio razonamiento, pues la escritura y la lectura son dos habilidades comunicativas cuya relación es implícita y profunda, leer nos lleva a escribir y viceversa.

Hoy muy poco se debate sobre la enseñanza de la lengua en los escenarios educativos, la cual debería tener como meta el uso correcto y progresivo del lenguaje oral y del escrito; sin embargo, es asombroso como lo oral y lo escrito están dispersos en el tiempo, posiblemente porque, como dice Cerrillo y Yubero (2007) la afirmación de que leer es más fácil que escribir es una de las grandes confusiones que todavía están presentes en la visión del profesorado.

De ahí, al parecer, su empeño en hacer lectores y olvidarse, casi por completo, de la escritura.

La mayor parte de la información que adquieren los jóvenes debe aprenderse desde la educación primaria hasta el nivel universitario a partir de la lectura de textos, por consiguiente; leer para comprender y escribir

textos inteligentemente, son dos procesos de aparente sencillez, pero de gran complejidad; se alude a su sencillez porque generalmente ocurre que en los currículos de educación primaria, media, diversificada la atención que se le proporciona es insuficiente.

Conclusiones

Las fases de la composición escrita implican la interacción promotora en la que los estudiantes fomentan el rendimiento de otros miembros del grupo, mientras trabajan, así como también; a favor de su propio rendimiento con el fin de cumplir los propósitos de grupo.

La lectura jugó un papel fundamental al momento de trabajar con grupos o parejas en ambientes colaborativos, siendo esta fase el enlace principal en la formación de redactores colaborativos, lo que permitió que el proceso se llevará a buen término y elevara la eficacia para la cual fue desarrollada la investigación acción participativa.

Colaborar es trabajar con otra u otras personas, por lo que: se asume que, en la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajen por parejas o en pequeños grupos para lograr unos propósitos de aprendizaje comunes, en otras palabras, aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo solo.

Los estudiantes en una semana intercambiaron con facilidad los ensayos para que los corrigieran sus compañeros por medio de sus tablets, esto hizo ver los avances de su producción intelectual, por ello debe implementarse en el aula el uso de las tecnologías de información.

Referencias

- Alberich (2002). Perspectivas de la investigación social. In *La investigación social participativa* (pp. 65-78). El viejo topo.
- Barboza, J. (2016). Estudio y transformación del concepto de lectura como proceso didáctico en docentes. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Estado Zulia, Cabimas

- Barkley, E.F., Cross, P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Boggino, N. y Rosenkrans, K. (2004). *Investigación-Acción. Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa*. s/c: Homo Sapiens
- Braslowsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buzan, T. (2002). *El poder de la inteligencia verbal*. Barcelona, España. Ediciones Urano.
- Camacho V., A.; Rivas S., M. (2015). *Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor del docente como experiencia de formación*. En: *Lectura y escritura en el nivel superior 3 / Sandra M. Díaz... [et al.]*; editado por Cecilia Muse. UNESCO
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerrillo, P y Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. 2º edición. Centro de estudios de promoción de la lectura y literatura infantil. Fundación Santa María. España.
- Elliot, J. (1990). *¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela. La investigación acción en educación*.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura/Lectura y vida.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Krashen, St. (1994). *“El poder de la redacción”*. Libraries unlimited, Inc: Colorado. 119 págs.
- Martínez, M. (2006a). *La Investigación Cualitativa. (Síntesis Conceptual)*.
- Martínez, M. (2006b). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*.
- McCormick, L. (1992). *“Didáctica de la escritura”* Aique grupo editor: Buenos aires, Argentina.
- Pérez Esclarín. (2006). *Educar en valores*. Edición México.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Santillana.
- Scardamalia y Bereiter. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. En *Revista infancia y aprendizaje* N°58, 43-64.

- Serrano, S. (2007). El Desarrollo de la Comprensión Crítica en los Estudiantes Universitarios. Tesis para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Slater, W., & Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. Texto expositivo: estrategias para su comprensión.
- Tolchinsky, L. (2000). Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos. Barcelona: XVIII Congreso Nacional de AESLA.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. Signos, teorías y prácticas en la educación (3), 14 – 19.
- Van Dijk, T. (1980). Escritura y funciones del discurso. México: Ed. Siglo XXI.
- Vigostky, L.S. (1993) Obras escogidas, tomo II, Madrid: Visor.
- Vílchez, M. (2002). Presencia de marcas orales en textos escritos por estudiantes universitarios. Opción 18(39): 79-101.
- Villegas, E. (2004). Educación bancaria y educación liberadora o la actualidad del pensamiento de Paulo Freire. In Investigación y práctica en la educación de personas adultas (pp. 171-186). Nau Llibres.