

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos

Claudine Glenda Benoit Ríos¹ 
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar las percepciones del profesorado de lenguaje sobre la importancia de implementar el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica para la producción de textos. Se diseñó una secuencia para abordar la escritura desde un enfoque colaborativo y reflexionar sobre el rol que les compete a docentes y estudiantes en este proceso. Los participantes fueron 22 profesores de establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, Chile. La metodología empleada tuvo un diseño mixto, con un enfoque descriptivo. Los instrumentos empleados fueron una pauta de observación, un cuestionario cerrado y un guion para el grupo de discusión. En los hallazgos se destacan, por un lado, el valor del trabajo colaborativo como una estrategia que promueve el rol activo del estudiante y favorece su desarrollo cognitivo y metacognitivo, pues le permite acercarse al conocimiento desde la práctica y, por otra parte, la participación activa en el proceso de aprendizaje. A pesar del valor asignado a la estrategia para la formación estudiantil, se visualiza una fuerte crítica al proceso de producción escrita y a la forma de trabajar la construcción colectiva con los estudiantes.

Autor de correspondencia:

¹cbenoit@ucsc.cl

Recibido: 31 de octubre de 2020

Revisado: 24 de noviembre de 2020

Aprobado: 13 de abril de 2021

Publicado: 23 de junio de 2021



Palabras clave: escritura, estrategia didáctica, metacognición, metodología colaborativa

Para citar este artículo: Benoit, C. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>

Collaborative work as a didactic strategy for text production

Abstract

The article aims to analyze the perceptions of Spanish language teachers on the importance of implementing collaborative work as a didactic strategy for text production. A sequence was designed to address writing from a collaborative approach and to reflect on the role of teachers and students in this process. There were 22 participating teachers from educational institutions in the province of Concepción, Chile. The methodology used had a mixed design, with a descriptive approach. An observation guideline, a closed-ended questionnaire, and a script for the focus group were used as instruments. In the findings, on one hand, we highlight the value of collaborative work as a strategy that promotes the active role of students and fosters their cognitive and metacognitive development, as it allows them to approach knowledge from practice and, on the other hand, the active participation in the learning process. Even though the strategy for student education is praised, there is a strong criticism regarding the process of written production and the way of working on collective construction with the students.

Keywords: writing, didactic strategy, metacognition, collaborative methodology

O trabalho colaborativo como estratégia didática para a produção de textos

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar as percepções dos professores de língua espanhola sobre a importância da implementação do trabalho colaborativo como estratégia didática para a produção de textos. Uma sequência foi desenhada para tratar a escrita a partir de uma abordagem colaborativa e para refletir sobre o papel dos professores e alunos neste processo. Participaram 22 professores de instituições educacionais da província de Concepción, Chile. A metodologia utilizada foi de desenho misto, com uma abordagem descritiva. Uma diretriz de observação, um questionário fechado e um roteiro para o grupo focal foram usados como instrumentos. Nos resultados, por um lado, destaca-se o valor do trabalho colaborativo como uma estratégia que promove o papel ativo dos estudantes e fomenta seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, pois lhes permite abordar o conhecimento a partir da prática e, por outro lado, a participação ativa no processo de aprendizagem. Embora a estratégia para a educação dos estudantes seja valorizada, há uma forte crítica ao processo de produção escrita e à forma de trabalhar na construção coletiva com os estudantes.

Palavras-chave: escrita, estratégia didática, metacognição, metodologia colaborativa

Diversas investigaciones realizadas en educación dan cuenta del trabajo colaborativo como una de las principales estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado (Imbernón, 2019; Kotuła, 2016; Perlado *et al.*, 2019), pues se considera una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el desempeño escolar mejora cuando se desarrollan habilidades cooperativas para aprender y solucionar problemas (Ministerio de Educación de Chile, 2013). No obstante, según los resultados obtenidos en la última Prueba PISA, Chile se ubica bajo el promedio de la OCDE en resolución de problemas en equipo. Este dato es consistente con Ávalos (2016), quien afirma que el trabajo colaborativo resulta ser una herramienta potente para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Sin embargo, su implementación exige condiciones idóneas en lo que compete a los tiempos involucrados y al compromiso de las instituciones educativas.

En este escenario, el abordaje de la producción de textos desde un enfoque colaborativo se vuelve un desafío, no solo porque es esencial la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, sino porque la escritura implica el conocimiento de la lengua y la puesta en práctica de diferentes mecanismos para generar mensajes con sentido. Muchas veces en el entorno educativo el profesor se preocupa por entender la escritura como un producto, en el que la gramática y la ortografía resultan ser los aspectos más relevantes a la hora de evaluar el escrito. En esta línea, Lara y Pulido (2020) afirman que “los niños y niñas de la escuela presentan dificultades en el proceso de aprendizaje de la escritura y para escribir con sentido y significado” (p. 24). A juicio de los autores, esto se debe a que las acciones llevadas a cabo en la escuela priorizan la transmisión de la palabra y no el ejercicio escrito.

Las prácticas pedagógicas en aula también son determinantes, dado que, si se centran en un rol activo del estudiantado, favorecerán el desarrollo de espacios efectivos de enseñanza y aprendizaje en los diversos años de formación. A la luz de estas consideraciones, conviene destacar que el sistema escolar está en una constante búsqueda de construir estructuras de apoyo y de colaboración entre los docentes que trabajan en las diferentes asignaturas. Así, cuando se motiva la participación del profesorado en distintas instancias de colaboración, es posible lograr una intervención efectiva con el alumnado. En consecuencia, la formación debe “potenciar los procesos colectivos de toma de decisiones, de negociación y relación entre el colectivo docente (y con la comunidad)” (Imbernón, 2019, p. 160).

De acuerdo con lo anterior, es primordial que el estudiantado movilice variadas estrategias activas y colaborativas cuando produce textos escritos. De esta forma, podrá llegar a la consolidación de aprendizajes significativos, puesto que estará creando sentidos que le permitirán apropiarse del conocimiento y del uso de su lengua materna. En tal contexto, esta investigación se planteó como objetivo general analizar las percepciones del profesorado de lenguaje en torno a la importancia de implementar el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica para la producción de textos escritos. Los objetivos específicos fueron: (a) determinar las implicaciones asociadas a la producción de textos desde una perspectiva colaborativa; (b) identificar las percepciones del profesorado sobre la importancia de implementar el trabajo colaborativo en el aula; y (c) identificar las reflexiones de los docentes respecto del valor del trabajo colaborativo para el fortalecimiento de la metacognición en el estudiantado. Para estos propósitos, se diseñaron dos talleres: uno consistió en una actividad para enfrentar la escritura desde un enfoque colaborativo; y el otro, en una instancia de reflexión sobre el rol que les compete a docentes y estudiantes en este proceso.

A continuación, se da a conocer el marco de referencia que apoya la investigación centrado en la producción escrita como proceso de construcción de sentidos y en el trabajo colaborativo como estrategia para motivar la producción de textos. Luego, se presenta la metodología: el diseño, el enfoque y los instrumentos utilizados. Por último, se exponen los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, y la discusión a la luz del marco teórico presentado.

La producción escrita como proceso de construcción de sentidos

Cuando una persona comprende o produce un texto, hace uso de múltiples recursos cognitivos a fin de construir sentidos permanentes en el tiempo y aplicables a diversas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito escolar no siempre se generan instancias significativas para que el alumnado pueda desarrollar el proceso con fluidez y para que la construcción de sentidos se realice de modo continuo. En otros casos, el profesorado se enfrenta a dificultades relacionadas con la enseñanza en contextos escolares diversos, sobre todo en los primeros años de docencia (Cisternas-León, 2016).

Muchos aprendices evidencian dificultades al comprender géneros discursivos de complejidad creciente y al producir textos coherentes (Bañales *et al.*, 2018). La tendencia frente a este escenario es suponer que al estudiante le falta desarrollar las capacidades necesarias para procesar de manera exitosa el lenguaje. Sin embargo, conviene preguntarse, también, si los docentes promueven el desarrollo de estrategias didácticas para que el estudiante asuma desafíos de carácter cognitivo o social. En ciertos casos, podría pensarse que los profesores privilegian aquellas actividades que permitan cumplir con los requerimientos curriculares y, a la vez, realizar evaluaciones, sin ahondar en estrategias didácticas o colaborativas, debido a que estas últimas implican mayor trabajo y una sistematización a lo largo del tiempo. También se podría especular que algunos docentes están reticentes a la innovación o al cambio de sus prácticas pedagógicas (Lomba & Pino-Juste, 2017). Esta idea no parece tan ilógica si se tiene en cuenta que muchos profesores de escuelas chilenas están sobrecargados de exigencias académicas que implican una dedicación de tiempo *extra aula*, tanto para la preparación de material para sus clases, como para las correcciones de los trabajos realizados por el estudiante.

Aparte de las mencionadas, existen otras dificultades que se relacionan con el funcionamiento de la lengua. En la línea de uno de los temas de este trabajo, se encuentran los problemas asociados con la escritura. Al respecto, un punto de inicio es que la escritura es un proceso cognitivo complejo y que, además, implica la existencia de un contexto de reflexión, que moviliza al estudiante a la construcción de significados, en las diversas fases intencionadas para el objetivo que guía la producción. En la búsqueda de este tipo de construcción significativa, el aprendizaje colaborativo adquiere gran importancia, pues se configura como un tipo de encuentro individual o colectivo con el aprendizaje permanente en el tiempo y con valor para el educando.

El aprendizaje colaborativo se entiende como un enfoque situado que relaciona el aprendizaje con la construcción de conocimientos y con un proceso de intercambio social entre personas. Si este enfoque remite al trabajo en aula, el proceso formativo y la participación del estudiantado se conciben como dos fenómenos estrechamente vinculados

entre sí. Según Nordentoft y Wistoft (2012), la perspectiva situada en el aprendizaje y en la creación de conocimiento implica que un estudiante aprende cuando está involucrado activamente en sus aprendizajes. Esta perspectiva respondería a una concepción estratégica, en la que el alumnado reconoce sus habilidades, sus capacidades, sus conocimientos y, al sentirse valorado al interior de un grupo de trabajo, se transforma en un participante activo de dicha construcción de aprendizajes.

Desde la óptica que une el aprendizaje colaborativo generado en un entorno cercano para el estudiantado y la producción de textos, se pone el énfasis en las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, pues son estas las formas de plasmar el conocimiento que el estudiante va construyendo de manera individual o colectiva. En este sentido, las verbalizaciones se vuelven de suma importancia para determinar qué ha aprendido verdaderamente ese estudiante. En general, el alumnado no está acostumbrado a verbalizar sus procesos durante la producción escrita, es decir, a explicitar sus dificultades, las decisiones adoptadas, las características de los textos producidos y las reflexiones sobre los cambios o autocorrecciones realizadas. Este hecho, que tiene su explicación en que los estudiantes están habituados a escribir en silencio y sin interacción con sus pares, debe servir a los docentes para incrementar los intercambios verbales que permitan reflexionar acerca de lo que se está haciendo y por qué.

Lo anterior lleva a plantearse la necesidad de que el alumnado sea un agente activo del aprendizaje, que reflexione sobre sus procesos y que los haga conscientes a la hora de abordar una tarea. De acuerdo con Apaydin y Hossary (2017), la inclusión de actividades metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere gran importancia, ya que, a través de ellas, el estudiante puede ajustar sus propias metas de aprendizaje, planificar cómo abordar una tarea de aprendizaje y supervisar la comprensión y la evaluación de su propio progreso. En términos generales, la reflexión permite un aprendizaje más exitoso y, a la vez, podría ayudar al docente a determinar cómo los estudiantes pueden aplicar mejor sus recursos cognitivos a través de un control metacognitivo (Tanner, 2012). Carr *et al.* (2015), de manera similar, dan cuenta de la importancia de la reflexividad en la enseñanza, especialmente en lo concerniente al monitoreo del trabajo ejecutado por los educandos y en la instauración de prácticas reflexivas que posibiliten la construcción de significados. Es, entonces, tarea del sistema educativo abrir espacios de diálogo que permitan a docentes y estudiantes reflexionar en torno a los procesos generados en el aula que posibilitan el aprovechamiento de recursos cognitivos, lingüísticos, pragmáticos y colaborativos en pos de una construcción activa de sentidos.

El trabajo colaborativo como estrategia para motivar la producción de textos

En el proceso de producción de textos, el estudiante debe poner en juego una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas que ha ido adquiriendo con el paso del tiempo y con su participación en actividades de aprendizaje significativo en un ambiente informal y de instrucción formal. En coherencia con este cometido, las instituciones educativas han puesto de relieve la importancia del desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas a lo largo de la formación de los estudiantes de primaria, secundaria y universitaria. La adquisición de habilidades tales como analizar, comparar, clasificar, interpretar y deducir no

se realiza de manera independiente, sino que se relaciona con el desarrollo de competencias y el aprendizaje de contenidos curriculares. Esta relación entre los participantes de un acto comunicativo lleva aparejada la construcción de sentidos, válidos entre los interlocutores y, al mismo tiempo, necesarios para lograr la cooperación al interior de un grupo de trabajo.

Además de impactar las habilidades lingüísticas, cognitivas, personales y grupales, el trabajo colaborativo constituye una estrategia didáctica que permite al estudiante construir los cimientos para un aprendizaje eficaz y, asimismo, motivar la reflexión sobre el proceso de producción y la metacognición en instancias de edición de pares y de coevaluación (Ferrari & Bassa, 2017). Así, la noción de metacognición no debe concebirse únicamente como el pensamiento sobre el pensamiento, sino como un proceso que requiere también saber cómo extraer conclusiones y cómo poner en práctica lo que se ha aprendido (Downing *et al.*, 2011). Ello implica un control de los procesos de pensamiento y una mayor conciencia del aprendizaje.

Para la selección de una estrategia didáctica, como el trabajo colaborativo, deben tenerse en consideración los objetivos de aprendizaje y la planificación de todo el proceso de construcción de sentidos. En el contexto de la enseñanza y aprendizaje, una *estrategia* se entiende como un procedimiento organizado, orientado al cumplimiento de propósitos relacionados directamente con el aprendizaje logrado por los estudiantes. Según Hernández *et al.* (2015), en este proceso integrado existe un conjunto de actividades esenciales que se deben considerar y que responden a criterios y decisiones que organizan la acción didáctica en el aula. La implementación de dichas acciones determina “el papel que juega el docente, los estudiantes, los recursos y materiales educativos, las actividades de aprendizaje, la utilización del tiempo y del espacio, los grupos de trabajo y los contenidos temáticos” (p. 79).

Frente a la gama de posibilidades de acción, la mayor parte de las veces el docente seleccionará aquellas estrategias que permitan situar el aprendizaje en un entorno concreto para el estudiante. La escritura basada en casos reales y cercanos al educando posibilita la realización de reflexiones en diferentes etapas de su trabajo y, al mismo tiempo, es una herramienta efectiva para llevar a cabo procesos cognitivos y metacognitivos. De acuerdo con Carr *et al.* (2015), este tipo de trabajo permite instaurar la autorreflexión crítica, examinar enfoques de enseñanza y aprendizaje, revisar críticamente el plan de estudios, compartir observaciones, identificar problemas de enseñanza y aprendizaje, generar tareas de resolución de problemas y reflexionar sobre experiencias de la colaboración en las diferentes etapas de la investigación.

En la educación chilena, actualmente se le otorga gran importancia al desarrollo de competencias, puesto que, a través de este, el alumnado emerge como ente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje al evidenciar su capacidad de reflexionar, de crear nuevos conocimientos y de solucionar problemas. Bajo este enfoque, la estrategia didáctica que seleccione el docente es fundamental, dado que ella tendrá un impacto en la forma en que el educando aprenda y en la manera de enfrentar las dificultades inherentes (García & Martínez, 2014; García-Medina & García-Fernández, 2015).

En la selección planificada de la estrategia que mejor se adecue a las necesidades de sus estudiantes, el docente se encontrará con diversos obstáculos. Con respecto a esto,

uno de los desafíos del sistema es lograr una intervención estratégica eficaz que permita un aprendizaje significativo. También es relevante la evaluación del aprendizaje de la escritura colaborativa, al considerar indicadores que apunten a la consolidación de nuevos conocimientos y aprendizajes; entre ellos, la tarea realizada con otros, la participación en los grupos de trabajo, la organización de las tareas y de las funciones dentro de cada grupo y el valor social asignado por el estudiante a la labor que realiza con otros. A través del aprendizaje cooperativo (Perlado *et al.*, 2019), no solamente se desarrollan las competencias lingüístico-comunicativas, sino también las competencias sociales y cognitivas (Estrada *et al.*, 2016; Martínez de Ojeda & Méndez, 2017).

Finalmente, en la producción colaborativa, es posible constatar un intercambio entre los participantes que da paso al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y didácticas que constituyen un marco para la reflexión crítica sobre las situaciones compartidas por el alumnado. El conjunto particular de nuevas prácticas llevadas a cabo por los docentes es coherente con instancias de apoyo para los estudiantes, en las que se tienen en consideración sus experiencias previas, sus conocimientos, sus procesos de pensamiento y las metas reales trazadas por ellos en su desempeño académico.

Metodología

La presente investigación utilizó un diseño mixto, con un enfoque descriptivo. En la perspectiva cuantitativa se consideró el análisis de la producción escrita colaborativa de los docentes mediante una pauta de cotejo y un cuestionario cerrado. Respecto de la perspectiva cualitativa, se realizó un estudio de casos de naturaleza interpretativa (Bisquerra, 2009), a fin de analizar las percepciones del profesorado sobre la implementación del trabajo colaborativo como estrategia para la producción escrita y su importancia en los procesos formativos del estudiantado.

Después de la formulación de las preguntas cerradas, se llevó a cabo un grupo de discusión con apoyo de un guion para profundizar en las percepciones de los docentes (Schettini & Cortazzo, 2016). Las intervenciones de los participantes fueron registradas en grabaciones de audio. Luego, se efectuó la transcripción y los análisis focalizaron la atención en las categorías emergentes.

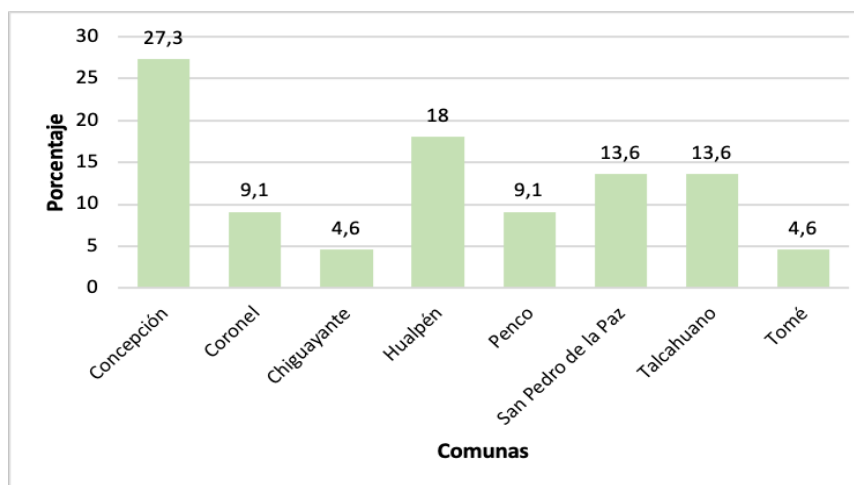
Las preguntas que guían la investigación son:

- ¿De qué manera abordan los docentes de lenguaje el trabajo colaborativo en el aula?
- ¿Qué estrategias ponen en práctica cuando sus estudiantes deben enfrentarse a la tarea de producir textos escritos?
- ¿Qué tipo de reflexión tienen en cuenta los profesores cuando diseñan actividades de producción en el aula?

Los participantes de este estudio fueron 22 profesores de lenguaje, pertenecientes a la provincia de Concepción, Chile. Para la selección del profesorado, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017). Los criterios de selección fueron: especialidad de lenguaje, experiencia en trabajo colaborativo, accesibilidad de los participantes y disposición explícita a colaborar con el estudio. Las comunas de procedencia se visualizan en la figura 1.

Figura 1

Procedencia de profesores participantes



Aparte de la procedencia, otras variables independientes del estudio fueron: formación de postgrado, experiencia laboral y tipo de dependencia laboral. En cuanto a la primera, el 81,8 % de los docentes posee estudios de postgrado y/o postítulo. Respecto de la segunda, el 18,2 % tiene entre 1-5 años de experiencia docente; el 27,3 %, entre 6-10 años; y el 54,5 %, más de 10 años de experiencia laboral docente. En tercer lugar, el 64 % del profesorado se desempeña en un establecimiento de dependencia municipal; el 32 %, en un establecimiento particular —privado—; y el 4 %, en otro tipo de dependencia.

Para resguardar la confidencialidad de las respuestas y de la comunicación de los participantes —análisis cualitativo—, se elaboró un sistema de codificación. Tal como se observa en la tabla 1, incluye el número del grupo (G1) más el número correlativo de cada docente (P1).

Tabla 1

Codificación para el componente cualitativo

Nº grupo	Código	Nº de docentes	Código
Grupo 1	(G1)	Profesorado 1-5	(P1, P2, P3, P4,P5)
Grupo 2	(G2)	Profesorado 6-9	(P6, P7, P8, P9)
Grupo 3	(G3)	Profesorado 10-14	(P10, P11, P12, P13, P14)
Grupo 4	(G4)	Profesorado 15-18	(P15, P16, P17, P18)
Grupo 5	(G5)	Profesorado 19-22	(P19, P20, P21, P22)

En el proceso de recolección de información, se realizó, en primer lugar, una capacitación sobre estrategias para producir textos desde un enfoque colaborativo. Luego, se llevó a cabo una intervención-taller. Las fases de la intervención fueron:

- a) Plenario sobre trabajo colaborativo y producción escrita.
- b) Organización en grupos de 4-5 docentes.
- c) Taller de producción de textos escritos.
- d) Generación de una reflexión grupal acerca del proceso de producción.
- e) Presentación oral de los trabajos y de las reflexiones.

f) Síntesis acerca de la importancia del trabajo colaborativo en el aula.

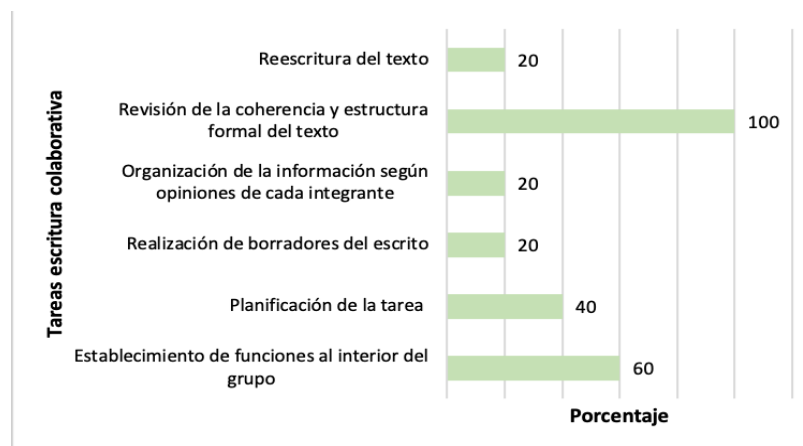
En consecuencia, la recolección de datos se efectuó a partir de: (1) trabajo de campo con el profesorado, (2) encuesta grupal y (3) instancia de reflexión en torno al proceso de producción escrita desde un enfoque colaborativo. De los hallazgos que se desprenden de la investigación, se seleccionaron aquellos aspectos relacionados con el quehacer pedagógico que derivan en aprendizajes de valor para el alumnado.

Resultados y discusión

Entre los diferentes géneros utilizados por los profesores para promover la construcción de textos desde una perspectiva colectiva, se encuentran: afiche publicitario (grupo 1), noticia (grupo 2), artículo de opinión (grupo 3), mapa semántico (grupo 4) y texto expositivo (grupo 5). El trabajo llevado a cabo por los docentes permite identificar algunos elementos que caracterizan la manera en que se realiza el proceso de producción escrita (tabla 1). Esta forma de concebir la escritura podría ser un indicador de cómo los docentes abordan el trabajo con sus estudiantes.

Figura 2

Indicadores para llevar a cabo la tarea de producción



Los datos presentados en la figura 2 corresponden a los resultados obtenidos mediante la observación sistematizada a través de una lista de cotejo que el investigador aplicó al profesorado durante la puesta en práctica del taller, específicamente, al momento de observar el trabajo de producción de textos de manera colaborativa. En aquellos casos en los que la simple observación no fue suficiente, se complementó con la enunciación del indicador en forma de pregunta a los grupos.

Según lo expuesto, el 60 % del profesorado estableció funciones antes de la escritura del texto. La planificación fue realizada por el 40 % de los participantes; es decir, la tarea para esos grupos no fue improvisada. Asociado con ello, se observó que el 20 % de los docentes realizó borradores y también el 20 % realizó una organización de la información. La totalidad de los grupos de trabajo, es decir el 100 %, destinó un tiempo para revisar sus escritos, lo que fue evidenciado a través de la observación del taller y de la verbalización que hicieron al final de la actividad. Por último, el indicador *reescritura del texto* fue abordado por el 20 % de los educadores.

Después de la fase de escritura colaborativa y de presentación de los productos intermedios y finales, se procedió a la fase de reflexión sobre el tema “el trabajo colaborativo como una estrategia para la producción de textos”. Esta reflexión se realizó de manera verbal y fue analizada a partir de las grabaciones de audio y, además, del análisis de los escritos elaborados por cada grupo. Con ello, se efectuó un análisis del contenido temático (Gibbs, 2012) del discurso verbal y escrito del profesorado. Aparte de los procedimientos lingüísticos y cognitivos involucrados en el proceso de escritura grupal, se focalizó la atención en las categorías emergentes (Hernández-Carrera, 2014). En la tabla 2, se muestran los tipos de reflexión generados por el profesorado participante.

Tabla 2

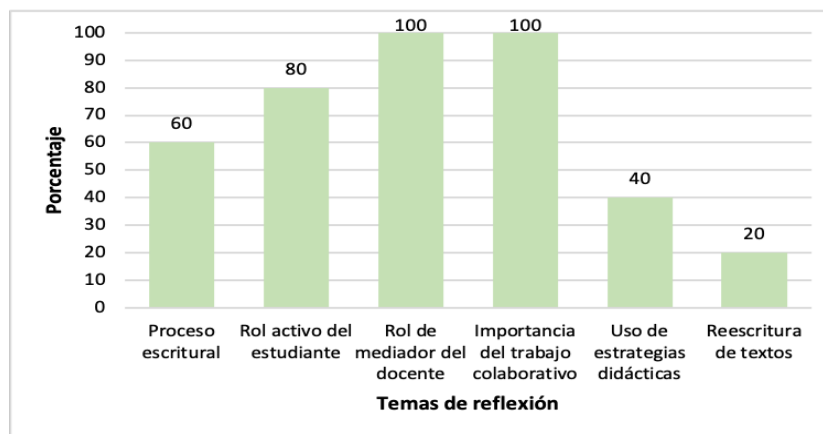
Tipos de reflexión

Nº Categoría	Categorías
1	Reflexiones acerca del proceso escritural
2	Reflexiones sobre el rol activo del estudiante
3	Reflexiones en torno al rol del docente
4	Reflexiones sobre la importancia del trabajo colaborativo
5	Reflexiones acerca del uso de estrategias didácticas
6	Reflexiones en torno a la reescritura

En consistencia con la tabla 2, las reflexiones del profesorado, luego de consensuar ideas al interior de los grupos, giran en torno al proceso escritural, al rol activo del estudiante, al papel del docente, a la importancia del trabajo colaborativo, al uso de estrategias didácticas y a la reescritura. A continuación, la figura 3 da cuenta de los temas sobre los cuales reflexionaron los docentes durante el trabajo colaborativo y los porcentajes asociados.

Figura 3

Temas de reflexión durante el trabajo colaborativo



En coherencia con los resultados presentados, es posible destacar que los docentes suscitaron diversas reflexiones asociadas con el proceso de producción escrita en un ambiente colaborativo. Los hallazgos cuantitativos son respaldados por los datos cualitativos de la investigación, algunos de los cuales se darán a conocer a continuación.

Los datos expuestos en la figura 3 revelan que el 60 % de los docentes realiza reflexiones acerca del proceso de escritura de textos y de cómo abordarlo en el aula. Respecto a esto,

uno de los participantes declara que “el proceso de escribir es una tarea compleja tanto para el estudiante como para el profesor, ya que entran en juego factores de estructura como de sentido que son difíciles de trabajar y que se deben supervisar constantemente” (G1P4). En esta misma línea, otro docente indica que “para superar las dificultades sobre cómo abordar la escritura en el aula se debe planificar cuidadosamente cada una de las tareas que se encomendarán al alumno” (G4P25).

Junto con lo anterior, un 80 % del profesorado sostiene que el trabajo colaborativo incentiva el rol activo del estudiante y que, si se realiza de manera frecuente, permite incorporar otro tipo de estrategias didácticas durante el aprendizaje, tales como la formulación de preguntas, el intercambio de roles, la creación de esquemas y mapas conceptuales, entre otros. Así lo menciona un docente: “con actividades colaborativas es mucho más probable que los alumnos y alumnas desempeñen un rol activo, participativo y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (G2P6). Por su parte, el 100 % de los participantes reflexiona en torno al rol del docente y coincide en que el papel de mediador del aprendizaje permite mayor autonomía entre los educandos: “cuando el profesor deja de ser el actor principal en el aula, el alumnado adquiere mayor independencia e iniciativa en sus aprendizajes... eso es posible con el trabajo colaborativo que es una excelente estrategia, aunque difícil de implementar” (G3P11).

En cuanto a las reflexiones sobre la importancia del trabajo colaborativo, la totalidad de profesores señala que esta estrategia didáctica es muy importante para trabajar la escritura, porque “promueve la interacción entre compañeros” (G4P17), “favorece el intercambio verbal y la comunicación efectiva entre los integrantes del grupo de trabajo” (G3P14) y hace posible “la retroalimentación en el estudiantado, favoreciendo los resultados del aprendizaje” (G1P5). En relación con este hallazgo, un 40 % de los docentes reflexiona en torno a la relación entre el trabajo colaborativo y la incorporación de diferentes estrategias didácticas. Sobre este asunto, un docente declara que “a través del trabajo colaborativo se pueden trabajar otras estrategias didácticas en el aula, por ejemplo, la pregunta, el cómic para escritura, la simulación de situaciones problemáticas y el juego de roles” (G5P22). Por último, el 20 % de los grupos de trabajo aborda la reflexión al centrarse en aspectos fundamentales acerca de la reescritura de los textos generados bajo pautas definidas en el aula: “personalmente, intento trabajar la reflexión con mis alumnos al momento de reescribir los textos; para mí es más fácil ya que el estudiante tiene un panorama de todo el proceso y ha sido retroalimentado en cada etapa” (G3P13).

En la tabla 3, se dan a conocer las preguntas formuladas al profesorado en la etapa final de la intervención.

Tabla 3

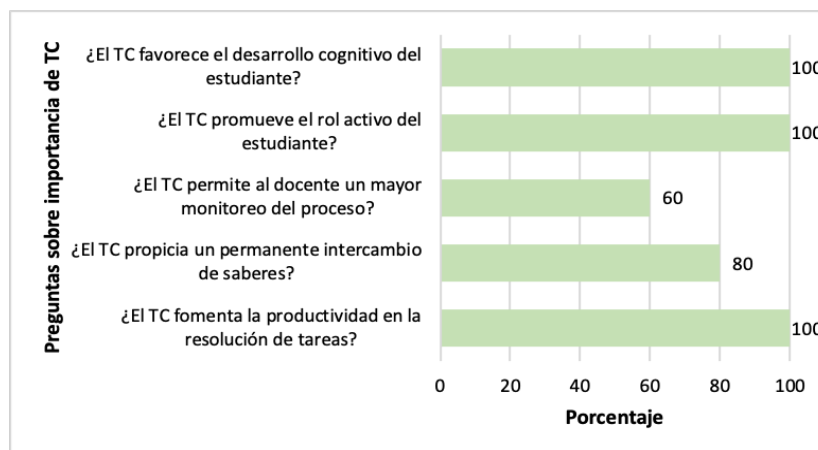
Preguntas cerradas para cerrar la reflexión y concluir la actividad

Nº pregunta	Preguntas sobre el trabajo colaborativo (TC)
1	¿El trabajo colaborativo favorece el desarrollo cognitivo del estudiante?
2	¿El trabajo colaborativo promueve el rol activo del estudiante?
3	¿El trabajo colaborativo permite al docente un mayor monitoreo del proceso?
4	¿El trabajo colaborativo propicia un permanente intercambio de saberes?
5	¿El trabajo colaborativo fomenta la productividad en la resolución de tareas?

Las diversas interrogantes apuntan a conocer la opinión de los docentes acerca de los planos en que el trabajo colaborativo puede ser una contribución como estrategia didáctica en el aula. Cabe destacar que, si bien las preguntas son inicialmente cerradas, para determinar un valor numérico, luego se solicita a cada participante justificar sus respuestas para complementar la información mediante el componente cualitativo.

Figura 4

Respuestas del profesorado relacionadas con la importancia del trabajo colaborativo (TC)



Las respuestas a los cuestionamientos formulados a los docentes llevan a determinar que tienen una valoración positiva acerca del trabajo colaborativo y que este puede ser una contribución en el aula si se utiliza como estrategia didáctica al abordar tareas de producción lingüística. Específicamente, el 100 % de los profesores coincide en que el trabajo colaborativo favorece el desarrollo cognitivo del estudiante, pues le permite acercarse al conocimiento desde la práctica y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Esta idea es reforzada por el profesorado al señalar que “cuando uno incorpora este tipo de estrategias más dinámicas, no solo está innovando, sino está ayudando al alumno para que aprenda y fortalezca lo cognitivo” (G2P8) y “sí, el trabajo colaborativo fomenta el desarrollo cognitivo, porque con actividades prácticas los estudiantes se sienten más impulsados a aprender” (G4P15). En relación con estos datos, el mismo porcentaje está de acuerdo con el hecho de que este tipo de trabajo promueve el rol activo del estudiante, en la medida en que puede responder a tareas que consideran sus habilidades y capacidades individuales: “con esta estrategia el estudiante es el centro de su aprendizaje, es quien debe reflexionar y finalmente tomar las decisiones” (G5P20). Por consiguiente, si el alumno está más motivado y siente que su aprendizaje tiene sentido, se estaría fomentando la productividad en la resolución de tareas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje analizado desde una perspectiva cognitiva se sustenta en principios fundamentales que llevan a determinar la importancia que se le da a la forma de abordar el trabajo en aula y a la relación del estudiante con sus pares, a fin de cumplir con los objetivos planteados para una tarea en particular. Según [Downing et al. \(2011\)](#), tales principios se resumen en que, en primer lugar, el entorno de aprendizaje debe apoyar la actividad del educando. Es decir, debe llevarse a cabo en un ambiente activo orientado al descubrimiento. En segundo lugar, las interacciones del estudiante con sus compañeros son una fuente importante para el desarrollo cognitivo, en las que es visible el

aprendizaje entre iguales, el trabajo entre pares y la negociación social. En tercera instancia, las estrategias empleadas en el aula hacen a los estudiantes conscientes de los conflictos e inconsistencias en su pensamiento, lo que promueve el desarrollo cognitivo, esto es, la resolución de problemas, el diálogo y el cuestionamiento constante.

Tales nociones son consistentes con los resultados obtenidos en la investigación, pues los docentes valoran la realización de tareas desde un enfoque colaborativo, debido a que con ellas es posible observar un desarrollo cognitivo que lleva al estudiante a ser consciente de sus procesos de aprendizaje, “en relación con otros y con sus propias capacidades” (G1P2). Por ello, se considera relevante la incorporación de estrategias colaborativas y didácticas al currículum académico, pues, de esta forma, se estará favoreciendo el aprendizaje según las diferencias individuales de los estudiantes. Así es declarado por uno de los participantes: “pienso que mediante este tipo de estrategias más actualizadas se contribuye a un aprendizaje cooperativo que considera la diversidad y los ritmos de cada estudiante” (G4P18). En este sentido, el aprendizaje cooperativo pretende lograr los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias mediante la interacción producida a través de actividades de trabajo en equipo de manera situada y contextual. Sin embargo, conviene tener presente que la competencia es un atributo que incorpora cada individuo, junto con su preparación académica y su madurez personal (Pimienta, 2012).

A fin de capacitar al estudiantado en la escritura de textos, el profesor debe movilizar un conjunto de estrategias en el aula y no solo centrarse en aspectos curriculares o conceptuales, sino abrir un espacio de diálogo en el que se pongan en práctica todas las estrategias asociadas con la planificación, con la elaboración de borradores, con el producto y con la reescritura de los textos. Esta idea es corroborada por una docente, quien señala que “para escribir es fundamental dedicar tiempos importantes al proceso, más aún si se trabaja en equipos. Así, no se fortalece únicamente lo curricular, sino lo metacognitivo, la comunicación y la conciencia sobre el aprendizaje del estudiante” (G3P12). El profesorado agrega que, en el ejercicio de su profesión, deben responder a diversos cuestionamientos relacionados con el cómo introducir a los estudiantes en el aprendizaje de teorías, cómo propiciar el desarrollo de posturas que puedan compartir en su grupo de colaboración y cómo combinar aspectos teóricos con metodológicos y prácticos que le permitan al estudiante tener un buen desempeño académico. A pesar de la existencia de dificultades para trabajar colaborativamente en el aula, reconocen que la estrategia didáctica promueve la interacción, el intercambio verbal y la retroalimentación entre los integrantes del grupo, lo cual favorece los resultados del aprendizaje y permite analizar los avances o retrocesos que experimentan los estudiantes cuando efectúan una tarea de producción escrita (G2P6, G2P7, G4P16).

Para dar cuenta de la pregunta de investigación “¿de qué manera abordan los docentes de lenguaje el trabajo colaborativo en el aula?”, es necesario considerar los indicadores para enfrentar la tarea de producción y las acciones llevadas a cabo durante el trabajo colaborativo. La valoración que los docentes hicieron de la revisión de los escritos y del establecimiento de funciones antes de la puesta en práctica de la actividad sugiere que hay organización de ideas y compromiso con el producto solicitado. Sin embargo, la falta de planificación y de realización de borradores, lleva a pensar que es necesario implementar un sistema que permita medir más el proceso de producción escrita, que el producto en

la sala de clase. Una de las limitantes que podría encontrar el docente en este punto es la cantidad de estudiantes por curso y la cantidad de productos intermedios que el profesor debe revisar, lo que implica un mayor tiempo de trabajo en aula y fuera de ella.

De acuerdo con las verbalizaciones realizadas, el profesorado promueve en el aula estrategias cognitivas para hacer conscientes a los educandos de sus propios procesos de aprendizaje. Si bien este es un factor que impulsa la reflexión y la actividad metacognitiva, aún falta mucho por hacer para sistematizar este trabajo con los estudiantes y evaluar de manera objetiva, sin que afecte la motivación e implique un descenso en las calificaciones. Las siguientes comunicaciones reafirman esta idea: “me pongo en la situación de mis estudiantes... si a mí me costó esta tarea, ya imagino a ellos” (G5P21); “creo que aún persisten fallas en cómo implementar sabiamente el trabajo colaborativo para que contribuya en la capacidad reflexiva del alumno, por eso es importante planificar muy bien la clase” (G5P19). Estos hallazgos coinciden con [Hernández e Infante \(2016\)](#), quienes reafirman que una de las aspiraciones de las comunidades educativas es el logro de un aprendizaje productivo, centrado en el desarrollo de habilidades, en la reflexión crítica y en la autocrítica en torno a los conocimientos que se adquieren.

Frente al cuestionamiento sobre las estrategias implementadas por los docentes cuando sus estudiantes deben enfrentarse a la tarea de producir textos escritos, no hay completa claridad ni una respuesta única de los docentes, puesto que la aplicación de estrategias en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente, quien es el encargado de tomar decisiones pertinentes acerca de qué actividades utilizará para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Lo que sí está claro es que el profesorado participante de esta experiencia concuerda en que la escritura basada en casos reales y cercanos al estudiante posibilita la realización de reflexiones en diferentes etapas de su trabajo ([Carr et al., 2015](#)) y, al mismo tiempo, es una herramienta efectiva para llevar a cabo procesos cognitivos y metacognitivos. En los establecimientos educacionales chilenos, esto es posible gracias a la incorporación de las competencias en el currículum, lo que implica la existencia de un estudiante protagonista del proceso, reflexivo, capaz de crear nuevos conocimientos y competente en la solución de problemas ([García & Martínez, 2014](#)) y, además, la presencia de un docente que entregue las herramientas al alumnado para aprender de manera significativa.

Por último, las reflexiones del profesorado respecto del valor del trabajo colaborativo para el fortalecimiento de la metacognición se constatan en las experiencias que dieron a conocer los docentes de manera verbal. Los tipos de reflexión abarcan áreas relacionadas con entender la producción como un proceso sistemático y gradual que involucra de manera activa al estudiante y al profesor, en una dinámica de retroalimentación constante. El trabajo colaborativo que promueve el profesor en el diseño e implementación de actividades está en una etapa de desarrollo aún incipiente, no porque no lo considere relevante, sino porque requiere una planificación detallada, especialmente en el plano de la evaluación, y la destinación de tiempos importantes dentro de su carga académica. Independiente de este hecho, se revela la importancia atribuida a la participación del docente en el proceso de colaboración, al convenir en que su rol de mediador del aprendizaje contribuye a una mayor autonomía del estudiantado.

Conclusiones

La investigación reportada profundizó en las percepciones de docentes de lenguaje sobre la implementación del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica que favorece la tarea de producción escrita. De acuerdo con el profesorado participante, el valor de dicha estrategia se centra fundamentalmente en su capacidad para favorecer el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y promover la interacción, el intercambio verbal y la retroalimentación entre los diferentes miembros del grupo. Según sus percepciones, los estudiantes deben conocer estrategias de aprendizaje y practicarlas. Como resultado, no solo tomarán conciencia de las etapas del proceso de aprendizaje, sino que, además, estarán motivados para la mejora de su desempeño.

En los hallazgos también se destaca la importancia del trabajo colaborativo como una estrategia que promueve el rol activo del estudiante y que favorece su desarrollo cognitivo y metacognitivo, puesto que le permite responder a tareas que tienen en cuenta sus habilidades y capacidades individuales. Al mismo tiempo, le posibilita un acercamiento al conocimiento desde la práctica y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Los docentes concuerdan en que la escritura contextualizada representa una herramienta efectiva para llevar a cabo procesos cognitivos y metacognitivos y, por consiguiente, posibilitaría la realización de reflexiones sistemáticas por parte del alumnado. Los tipos de reflexión generados por el profesorado se orientan a comprender la producción como un proceso sistemático y gradual que involucra de manera activa tanto al estudiante como al profesor, en una dinámica de retroalimentación constante.

Finalmente, los participantes declaran promover estrategias cognitivas para hacer conscientes a los educandos de sus propios procesos de aprendizaje. Si bien este es un factor de importancia para el desarrollo de la actividad metacognitiva, el profesorado manifiesta una crítica al proceso de producción escrita y a la forma de trabajar la construcción colectiva con los estudiantes, en especial, en lo que atañe a la reflexión y sistematización de los procesos de colaboración en el aula.

Referencias

- Apaydin, M., & Hossary, M. (2017). Achieving metacognition through cognitive strategy instruction. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 696-717. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0130>
- Ávalos, B. (2016). *El trabajo colaborativo docente puede ser potente para el aprendizaje y desarrollo profesional* [Seminario]. Mejorando las prácticas docentes en Matemáticas y Ciencias. Sala Zócalo - Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), Santiago, Chile.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 59-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carr, A., Gilmore, G., & Cacciattolo, M. (2015). Case writing for collaborative practice in

- education studies. *Qualitative Research Journal*, 15(2), 121-134. <https://doi.org/10.1108/QRJ-01-2015-0005>
- Cisternas-León, T. (2016). Profesores principiantes de educación básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Downing, K., Ning, F., & Shin, K. (2011). Impact of problem-based learning on student experience and metacognitive development. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(1), 55-69. <https://doi.org/10.1108/17504971111121928>
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas. *Formación Universitaria*, 9(6), 43-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Ferrari, L., & Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones*, 4(8), 121-142. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1065>
- García, S., & Martínez, C. (2014). La importancia de las habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas al estudio de la astronomía desde la perspectiva del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 179-197. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v32-n1-garcia-barros-martinez-losada>
- García-Medina, R., & García-Fernández, J. (2015). Cooperar para enseñar, aprender cooperativamente. *REIRE: Revista D'innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 230-241. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28217>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>
- Hernández, R., & Infante, M. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: recomendaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 215-231. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65950543011.pdf>
- Hernández-Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Imberón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kotula, K. (2016). Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué. *Alsic*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2957>
- Lara, P., & Pulido, Ó. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21-45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>
- Lomba, L., & Pino-Juste, M. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio

- y mejora en escuelas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extraordinario*, (5), 132-137. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2457>
- Martínez de Ojeda, D., & Méndez, A. (2017). El modelo TRIAL Classroom: percepción del profesorado sobre su potencial desarrollo de las competencias del alumnado. *Pulso*, 40, 191-209.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Mineduc.
- Nordentoft, H., & Wistoft, K. (2012). Collaborative learning and competence development in school health nursing. *Health Education*, 112(5), 448-464. <https://doi.org/10.1108/09654281211253452>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Perlado, I., Muñoz, Y., & Torrego, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Edulp. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_.pdf?sequence=1#page=18
- Tanner, K. (2012). Promoting student metacognition. *CBE-Life Sciences Education*, 11(2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>