

## Aprendizaje cooperativo digital de la destreza escrita Writing competence through digital cooperative learning

**Alicia Silvestre Miralles**

Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España

[alicias@unizar.es](mailto:alicias@unizar.es)

### RESUMEN

El presente escrito narra una experiencia de escritura creativa en lengua nativa español mediante aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990; Kagan, 1994; Comoglio, 1996). La pandemia impuso tener clase distanciados y sin poder compartir materiales físicamente, así que nos planteamos el objetivo de innovar en metodologías de práctica de la destreza escrita que se adaptasen a la realidad y permitieran seguir trabajando grupalmente.

En la experiencia aquí recogida se generó una práctica de texto cooperativo online para todo un grupo de estudiantes. El texto producido fue corregido grupalmente en clase. Además, la asignatura contaba entre sus ítems de evaluación continua con la elaboración de un portfolio, en el que narran sus opiniones libre y espontáneamente. En los resultados se demuestra el impacto positivo de la actividad en varios aspectos, a saber, el desarrollo de habilidades evaluadoras, ortográficas, de puntuación, incremento de léxico, mejora de la sintaxis, estilo, coherencia y cohesión y marcadores discursivos, entre otros.

### PALABRAS CLAVE

ESCRITURA COLABORATIVA EN LÍNEA, APRENDIZAJE COOPERATIVO, DESTREZA ESCRITA, COAUTORÍA, ESCRITURA CREATIVA

### ABSTRACT

This writing narrates an experience of creative writing in the native Spanish language through cooperative learning (Johnson and Johnson, 1989; Slavin, 1990; Kagan, 1994; Comoglio, 1996). The pandemic imposed having classes at a distance and without being able to share materials physically, so we set ourselves the goal of innovating in methodologies for practicing written skills that were adapted to reality and allowed to continue working as a group.

In the experience collected here, an online cooperative text practice was generated for a whole group of students. The text produced was corrected as a group in class. In addition, the subject included among its continuous evaluation items the preparation of a portfolio, in which they freely and spontaneously narrate their opinions. The results demonstrate the positive impact of the activity in various aspects, namely, the development of evaluation skills, spelling, punctuation, increase in vocabulary, improvement of syntax, style, coherence and cohesion, and discursive markers, among others.

## KEYWORDS

COLLABORATIVE ONLINE WRITING, COOPERATIVE LEARNING, WRITING ABILITY, CO-AUTHORSHIP, CREATIVE WRITING.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos centramos en el análisis exploratorio del uso de Google Doc, Google Drive e Internet para el proceso de la mejora de la destreza escrita en la lengua nativa española en el nivel universitario y más específicamente, en el empleo de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes para llevar a cabo una tarea de escritura creativa cooperativa. Presentaremos los resultados preliminares de la experiencia.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se denomina Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC) al método de enseñanza/aprendizaje que tuvo inicio en los años setenta del siglo XX (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990; Kagan, 1994; Comoglio, 1996). Su diferencia, respecto a otras metodologías, consiste en que actúa con los recursos del grupo, con el fin básico de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales. Se persigue que el grupo cree un universo de recursos, de conocimientos y competencias. De esta manera, se elimina el rol tradicional de transmisor que se asignaba al profesor y se transmite dicho papel a los alumnos, con lo que se consigue mayor motivación, participación e intercambio entre todos los agentes. Al ser protagonistas activos de su propio aprendizaje, y tener que participar en actividades de interdependencia, los alumnos no pueden sustraerse del trabajo común.

Para comprender el AC hay que remitir a algunas teorías previas que tratan acerca de la interdependencia social, cuya forma influye en cómo interaccionan los miembros de un grupo entre sí y en los resultados que se obtienen grupalmente.

Entre las modalidades a la hora de aplicar el AC, encontramos cuatro: *Structural Approach*, *Learning Together*, *Group Investigation*, *Complex Instruction* y *Student Team Learning* (Comoglio, 1996). Veamos brevemente en qué consisten:

– *Structural Approach*. Spencer Kagan (1994), consiste en el desarrollo de estructuras de trabajo.

– *Learning Together*. D. W Johnson y R.T. Johnson (1989), cuenta con cinco principios: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de grupo, interacción auténtica cara a cara, habilidades sociales y evaluación individual y de grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1996). Recordemos que la interdependencia positiva viene definida como “la relación que se establece entre los integrantes de un grupo para compartir procesos y resultados” (Ferreiro, 2004, 163)

– *Group Investigation*. Sharan y Sharan (1998), promueve el “deseo de conocer” como estímulo del aprendizaje, y desarrollo de habilidades metacognitivas y procesos de autorregulación de las estrategias de aprendizaje y las modalidades relacionales.

– *Complex Instruction*. Cohen (1999) mide el estatus del alumno dentro del grupo, de manera que cada miembro pueda aportar.

– *Student Team Learning*. Slavin (1990) utiliza la motivación extrínseca, emplea gratificaciones y comparación entre grupos.

Se genera una interdependencia positiva, fundamentalmente a través de la interdependencia de objetivos, pues todos comparten un propósito. Puesto que este tipo de interdependencia no suele bastar para generar una cooperación real, nos ayudamos de la interdependencia de materiales. Se acordó que todos debían emplear el mismo documento y las alteraciones que provocaran en el texto de los otros o de sí mismos quedaban reflejadas en la memoria y afectaban al producto final.

### Escritura colaborativa

La escritura conjunta en línea (*On-line Collaborative Writing*) es una modalidad que puede tomar forma gracias a herramientas desarrolladas en las últimas décadas, tales como la tecnología Wiki o los “Entornos para la construcción del conocimiento” (*Knowledge Building Environment*). Para Antón Cuadrado y Valverde (2014, 125) el proceso colaborativo de reescritura textual es factible “en un modelo comunicativo horizontal que hace posible para los participantes actuar indistintamente como creadores y lectores y activar redes de relaciones tanto del tipo texto-lector como interpersonales”. La posibilidad del hipertexto abre nuevos horizontes no solo a la coautoría, sino también a la alteración de las estructuras textuales tradicionales.

La escritura colaborativa es un proceso interactivo y social en el que un equipo de trabajo posee un objetivo común: la construcción de un texto, empleando mecanismos de negociación, coordinación y comunicación (Lowry; Curtis; Lowry, 2004; Bustos, 2009; Kittle; Hicks, 2009).

La escritura creativa grupal no es exclusiva de un tiempo o época: la vemos entre los surrealistas con los “cadáveres exquisitos”. Según Lautréamont: “La poesía debe ser hecha por todos, no por uno”, fue una de las consignas del surrealismo (Breton, 1972, 233). En cuanto a la herramienta utilizada en nuestro estudio, es preciso retrotraernos a 1925, cuando los surrealistas empleaban un juego de mesa llamado “consecuencias”: los jugadores escribían sucesivamente en una misma hoja de papel. Luego la hoja es doblada, de manera que oculte la línea anterior y se la pasan al siguiente para que escriba su contribución.

El “cadáver exquisito” viene definido en el “*Dictionnaire abrégé du surréalisme*” como “juego de papel doblado que consiste en hacer componer una frase o un dibujo a varias personas sin que ninguna de ellas pueda aprovecharse de las colaboraciones precedentes” (Juegos surrealistas, 1996, 60). La definición que nos da el “Diccionario abreviado del surrealismo” es como sigue: “Juego consistente en que varias personas componen una frase o un dibujo en cada uno de los pliegues de un papel sin que ninguna de ellas pueda saber qué han escrito o dibujado las anteriores. El ejemplo clásico que ha dado nombre al juego se obtuvo con este procedimiento; procede de la primera frase que surgió al ser practicado en francés: «Le cadavre - exquis - boira - le vin - nouveau», El cadáver – exquisito – beberá – el vino – nuevo. (Breton, 2003, 25). Fueron varios sus practicantes: Robert Desnos, Paul Éluard, André Bretón, Tristán Tzara. En épocas posteriores Pablo Neruda y Federico García Lorca crearon elementos semejantes que denominaron poemas al alimón; los encontraremos en muchos otros literatos bajo diversos nombres: son quebrantahuesos para Nicanor Parra y Vicente Huidobro. De acuerdo con Duchamp (1957, 2) “el acto creativo no se realiza por el artista solamente; el espectador pone el trabajo en contacto con el mundo externo al descifrar e interpretar su cualificación interna y por esto añade su contribución al acto creativo”. Bajo esta premisa, los surrealistas vivieron en grupo en

el 54 de la rue de Chateau, se entretenían creando en grupo: la obra producida viene compuesta por las visiones internas de los participantes. Nos lo cuenta P. Eluard:

Con gran placer a menudo nos reuníamos varios para juntar palabras y dibujar un personaje uniendo fragmentos. ¡Cuántas tardes pasábamos creando con amor una población completa de cadáveres exquisitos! No sabría decir quién encontraba más encanto, más unidad, más audacia en esta poesía determinada colectivamente. Se disipaban todas las preocupaciones, desaparecían todos los recuerdos de la miseria, del aburrimiento, de la costumbre. Jugábamos con las imágenes y allí no había perdedores. Todo el mundo quería que su vecino ganara y ganar el también cada vez más para, a su vez, dar todo a su vecino. Lo maravilloso se afirmaba. Su rostro desfigurado por la pasión nos parecía infinitamente más bello que todo lo que puede decirnos cuando estamos solos, pues entonces no sabemos responder a sus exigencias. (Juegos surrealistas, 1996, 75)

P. Eluard define el cadáver exquisito como “poesía determinada colectivamente”<sup>1</sup>. Cuando narra los gratos encuentros del grupo, interpreta la realidad desde la empatía y la afabilidad. Se trataba de un entorno en el que las exigencias del otro y de uno mismo carecían de sentido y de presencia, porque lo que prevalece es la unión entre los participantes con el fin común de divertirse. De este modo, los jugadores forman una identidad creativa grupal. De acuerdo con P. Eluard, la unión de palabras y la invención de personajes convierten este ejercicio en una actividad terapéutica que disipa preocupaciones e inhibiciones. El grupo estimula la creatividad individual; el grado con que se implica cada jugador moviliza la creatividad y alienta la expresión íntima del participante, que se permite la libertad de ofrecer sus aportaciones de manera desinhibida.

La situación de grupo provoca una regresión cronológica, tópica y formal, moviliza las defensas de los participantes contra las angustias arcaicas” (Käes, 1977, 57), el grupo acoge “las angustias arcaicas” facilitando la expresión del participante y su movimiento psicológico hacia otras posiciones temporalmente distintas, “... un movimiento más profundo en el que la conducta regresa a un modelo dejado atrás, siguiendo un auténtico cambio de estilo de la organización del Yo y de las pulsiones...”. (Ey, 1980, 384)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> “Poesía determinada colectivamente”, podría ser también uno de los juegos predecesores del cadáver exquisito, el juego de los petits papiers: Cada jugador escribe un elemento de una frase en una hoja de papel que pasa a su vecino después de haberla doblado cuidadosamente de modo que éste último ignore lo que se ha escrito antes que él. Según el número de jugadores, la trama impuesta es la siguiente: un adjetivo del género masculino; un nombre del género masculino; un verbo transitivo; un adjetivo del género femenino; un nombre del género femenino. Lo que él dice a ella; lo que ella le responde. Corta conclusión”. (Juegos surrealistas, 1996, 57).

<sup>2</sup> La vertiente terapéutica y el trabajo de las pulsiones en este tipo de actividad nos quedan confirmadas tras constatar que el texto generado incluía desamores, asesinatos, muertes, enfermedad mental, traslaciones temporales continuas (distopías). Creemos que ello no solo refleja el imaginario de las series y lecturas de los autores, sino que puede ser interpretado como un proceso de catarsis emocional grupal. El texto resultante no se adjunta aquí por motivos de espacio, pero puede ser consultado bajo pedido al autor.

Por su parte, Giraldo (2015) recoge que cada vez más son los textos dedicados a reflexionar acerca de la escritura como proyecto colectivo o conjunto y destaca el trabajo de Michel Lafon y Benoîr Peeters, *Escribir en colaboración. Historias de dúos de escritores* (2008) que analiza varios casos de la literatura y la filosofía: Deleuze y Guattari, Borges y Bioy, Breton y Soupault, Erckmann y Chatrian, Prévert y Carné, Boileau y Narcejac, Edmond y Jules de Goncourt, Dumas y Maquet, Hergé y Cie, Gary con Ajar y Pavlovitch y la obra “Reducir el trabajo” de André Breton, René Char y Paul Éluard, entre otros. Se trata, por tanto, de un tema sujeto a un dinamismo que merece la pena estudiar.

Cerrada la panorámica general sobre el concepto, pasemos ahora a su aplicación en la enseñanza de la destreza escrita, donde ha contado con aportaciones como las de Salinas (2012) y Morales (2018).

En conjunto, las experiencias de escritura grupal parecen remitir a dos escenas fantasmáticas. Por un lado, la de la producción participativa, el trabajo en equipo, etc. Se supone que trabajando juntos y escribiendo colaborativamente, las ideas de todos entran en contacto y producen un grado mayor de complejidad y dinamismo. Por otra parte, el trabajo de escritura grupal se reconoce enfrentado a dos riesgos posibles: la delegación y la competencia. Los episodios relatados seguidamente dan cuenta de algunas de estas representaciones de la escritura grupal. O bien alguien se “cuelga” del grupo y aprueba cuando el trabajo se entrega sin haber contribuido a realizarlo; o bien alguien se “apropia” y acopia la producción inhibiendo la potestad de los demás de formar parte de la elaboración conjunta. En la mirada de los docentes, aunque la escritura grupal aparece en general destacada como naturalmente productiva y dinámica, tienden a ponerse de manifiesto las mismas aristas. (Brailovsky y Menchón, 2014, cap. 3, subcapítulo “Escribir en grupo”).

Afortunadamente, dichas aristas se difuminan ante las herramientas digitales, que han eliminado el problema de la invisibilidad de los alumnos pasivos, pues nos permiten registrar la hora y las anotaciones hechas por cada individuo. El COVID-19 nos dejó a lo largo de 2020 variadas oportunidades para crecimiento y cambio en numerosos aspectos. Uno de los afectados fue, sin duda, la presencialidad en aulas y el mantenimiento de la distancia física. En contrapartida, y para compensar, las utilidades de internet y de las redes se vieron magnificadas:

Aunque la linealidad sumatoria forma parte de su concepción 'formal' –si es que puede hablarse de forma en un juego de creación surrealista-, en Internet esta linealidad puede romperse o multiplicarse, llevarse a cabo de forma paralela o simultánea e incluso aprovechar elementos multimedia. Si se entiende el cadáver exquisito como un diálogo lúdico y libre, la posibilidad de mantenerlo a tiempo real con otros implicados mantiene vivo su interés, eliminando barreras geográficas cuando antes se requería presencia física inmediata y de no ser posible ésta, tiempo y paciencia para esperar las idas y venidas del correo ordinario. Gracias a Internet, la edición y velocidad de difusión del material producido también se amplían. Cadáver exquisito y red comparten su sentido de globalidad, interactividad y convergencia. (Morales, 2018, 28-29) 3.

<sup>3</sup> Véanse, asimismo, las aportaciones recogidas por Morales (2018, 34-39).

En efecto, estamos ante un nuevo paradigma de colaboración “que articula y redefine las relaciones sociales, personales y laborales”:

Compartir y cooperar, son actitudes propias de la nueva cultura digital en la que el usuario se convierte en creador y se determinan nuevas formas de autoría. Por otra parte, la constante evolución de la tecnología favorece la creación de nuevos contextos en los que se presentan nuevas formas de expresión. (Morales, 2018, 70)

Una de las variables más afectadas y que viene siendo destacada por los expertos es la noción de autoría. Técnicas como esta que describiremos dan como resultado productos académicos de autoría conjunta. Desarrollan la habilidad para pensar conjuntamente en equipo y de manera constructiva y simultánea, agilizando procesos de decisión y corrección. Los riesgos son la potencial invisibilización de las individualidades, el reparto desigual de roles y carga de trabajo, entre otros. En compensación, aumentan las oportunidades creativas gracias al empleo de hipermedia:

Coll (2005, p. 6) propone, siguiendo a Chartier (2000), que la transfiguración supone un cambio epistemológico fundamental en dos vertientes: la del autor y la del lector. Desde el punto de vista de quien escribe supone formas de organización textual que superan la lógica lineal y deductiva de los textos en papel para dar paso a la posibilidad de arreglos no lineales, abiertos y relacionales -lo que supondría nuevas formas de argumentación y construcción de sentido-. Desde el punto de vista del lector, se le ofrece la oportunidad de una exploración mucho más abierta y a voluntad que, gracias a los hipervínculos, permite una relación mucho más significativa entre las partes que componen el texto y sus características hipermedia (sonidos, imágenes u otros recursos extratextuales). Dicha posibilidad de “recomponer” el texto permitiría al lector, por ejemplo, la construcción de significados no previstos por el autor. (Bustos, 2009, 36-37)

En lo que respecta a estas características, pueden ser vistas como ventaja o inconveniente: es sabido que las tecnologías de la información y la comunicación se distinguen por tres características: su dimensión simbólica, con lo que pueden favorecer la regulación propia y ajena (Coll y Martí, 2001), su carácter hipermedia (pueden combinar medios y lenguajes y en tercer lugar, su carácter hipertextual, con el cual la escritura deja de ser lineal y permite combinaciones de textos que nos lleven a otros textos o a otros formatos (audios, videos, etc.). Dan lugar a nuevas habilidades o competencias: la alfabetización digital (digital literacy) y la multilfabetización (*multiliteracies*). El trabajo colaborativo mediado por computadoras (CSCW, de acuerdo con sus siglas en inglés) puede mejorar la interacción y el trabajo. Permite que profesores y estudiantes hagan un estrecho seguimiento del proceso colaborativo mediante el acceso a información sobre la autoría, el dato, el modo y el momento en que algo sea añadido al texto por otro miembro (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Al compartir la responsabilidad en la producción de un texto en cuanto a su estructura, contenido y lenguaje, se favorece el pensamiento reflexivo, se supera ortografía y gramática para tratar asuntos de los conceptos, ideas y el discurso y

además puede favorecer el metaconocimiento de los implicados sobre el lenguaje (Keys, 1994; Storch, 2002; Storch, 2003).

Bustos Sánchez (2009, 35) destaca que “han surgido una serie de posiciones teóricas al respecto de la escritura y el aprendizaje tales como: el uso epistémico de la escritura, critical writing o escribir para aprender (writing to learn). Cita a Olson (1998), quien ya destacó que lectura y escritura se consideran, hace mucho, aspectos prioritarios para desarrollar la racionalidad. No en vano, la lectura y la escritura son imprescindibles para perfeccionar el pensamiento crítico en los estudios universitarios (Carlino, 2005, apud Bustos, 2009, 35).

Slavin (1999, 86) define la Lectura y Escritura Integrada Cooperativa (LEIC) como un “programa comprensivo para la enseñanza de lectura, escritura y lengua en los grados superiores de la educación básica”. Uno de sus principales objetivos es emplear los equipos cooperativos para auxiliar a los estudiantes a aprender habilidades de comprensión de la lectura que posean amplia aplicabilidad. En este tipo de programa, son los alumnos quienes, en colaboración con sus compañeros, planifican, revisan y editan sus escritos.

En cuanto a las ventajas de la escritura colaborativa, son numerosos los autores que las recogen. Las compilan Guzmán Tinajero y Rojas-Drummond (2012):

los participantes comparten, integran, analizan y critican ideas para un propósito determinado. Además, cada expresión es parte de un todo más amplio, en el que los significados interactúan, entran en conflicto y afectan el sentido de la conversación y del texto. La escritura colaborativa tiene muchas ventajas, ya que cuando se trabaja de manera coordinada se pueden hacer explícitas ideas que de otra manera no se harían, promoviéndose una "forma social de pensar" que invita a la reflexión conjunta (Mercer y Littleton, 2007). En este estudio, la escritura colaborativa de un artículo de divulgación representa un escenario ideal para comprender la forma en que se integran diferentes perspectivas en un texto común.

Diversos autores aportan evidencia empírica con respecto a los beneficios de la escritura colaborativa (Fernández, 2009; Fisher, Myhill, Jones y Larkin, 2010; Guzmán, 2007; Littleton, Miell y Faulkner, 2004; Rojas–Drummond, Albarrán y Littleton, 2008; Myhill, 2009; Nixon y Topping, 2001; Rojas–Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010 y Yarrow y Topping, 2001). Ellos han encontrado que cuando los escritores novatos tienen oportunidad de trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, producen textos con mayor coherencia y cohesión, redactan ideas más creativas y emplean un mayor repertorio lingüístico, que aquellos textos redactados de forma individual.

En conjunto, la escritura colaborativa se revela como herramienta de valiosa utilidad cuando atendemos estudiantes universitarios y deseamos analizar o crear unidades de discurso mayores, para comprender las diferentes maneras de cohesionar las ideas en un texto, o su relación con otros textos, por ejemplo. En otras palabras, permite manejar unidades mayores del discurso, y, por tanto, profundizar en las relaciones intra e intertextuales de manera práctica al tiempo que se accede a grados de mayor complejidad y abstracción.

## HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍA

En cuanto a las herramientas, Google Drive permite almacenar, modificar, compartir y acceder en línea a los archivos y documentos propios; fue creado por Google y ha sustituido a Google Docs.

Google Docs permite trabajar en documentos compartidos que actualizan al instante y se guardan en Drive. Permiten la autoría múltiple y de manera síncrona y asíncrona, además de que permiten trabajar desde diferentes lugares. En el contexto actual, evita el compartir materiales y ayuda a mantener la distancia preventiva. Además, la consulta del historial de versiones nos proporciona datos exactos acerca de los cambios realizados, cuándo y por quién, de manera que sirve como herramienta de evaluación cuantitativa y cualitativa.

Se realizó un estudio de caso en una asignatura de Destrezas lingüísticas en español, en el primer semestre del curso 2020/2020 en el Grado de Lenguas modernas de la Universidad de Zaragoza. La asignatura es eminentemente presencial, pero cuenta con una plataforma Moodle y posibilidad de enseñanza online. de un programa universitario en modalidad virtual. Participó la tutora y 56 alumnos, de los que 38 hicieron modificaciones registradas en el documento. Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron el análisis documental de las aportaciones en el seguimiento de las interacciones en el documento drive, y el texto producido por los estudiantes, tanto en la modalidad colaborativa como en el portafolio final de la asignatura, cuyos fragmentos pueden consultarse en los resultados de este artículo.

La metodología de esta investigación se encuadra dentro del paradigma cualitativo, pues persigue "entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno" (Mejía, 2004, 278). En lo que atañe al diseño metodológico, este se enmarca en el estudio de caso, pues estamos ante una investigación empírica que analiza un fenómeno en su contexto real. Los límites entre el fenómeno y el contexto no son visibles de modo claro, están relacionados estrechamente e incluso a menudo son interdependientes (Yin, 1994).

Los alumnos universitarios ya saben escribir, pero pueden mejorar su competencia en la modalidad académica. No todos han desarrollado un estilo, ni la capacidad de construir cooperativamente, lo que exige respeto y profesionalidad. Aún encontramos fallos de gramática y redacción, así como de diseño y cohesión.

En este trabajo nos centramos en la modalidad mencionada Complex Instruction, en la que lo fundamental es que todos los miembros se vean reconocidos como útiles y necesarios dentro de la tarea, que haya una distribución de trabajo equitativa, aunque los roles parezcan desemejantes.

Si bien es cierto que algunos autores afirman que idealmente rinde mejor un equipo de trabajo pequeño, de 5 a 10 personas bien motivadas, ello no impide que grupos grandes, con las herramientas adecuadas, pueda funcionar con igual o mayor eficacia. Lo que es importante es que las diversas funciones y responsabilidades estén definidas con nitidez, así como que la interacción entre los miembros del equipo mantenga un diálogo fluido y regular. Podemos decir, resumiendo, que la elección de las estrategias habrá de hacerse considerando las necesidades y contexto particulares.

### Descripción de la experiencia

El grupo de participantes es configurado por 42 alumnos de la asignatura mencionada.

En primer lugar, se comunican verbalmente las instrucciones a los alumnos. Al tratarse de la asignatura “Destrezas lingüísticas en español”, se acomete con anterioridad la parte teórica del programa referida a las destrezas escritas. A continuación, proponemos esta práctica grupal, para la que contarán con dos semanas. Pasado este tiempo, el texto se cerrará a modificaciones. La actividad de redactar no se realiza en modo síncrono.

En nuestro caso, se les invitó mediante un enlace a que cada alumno escribiese, al menos, un párrafo. Algunos lo hicieron más breve, otros menos. Algunos leyeron todo lo que habían escrito sus compañeros, otros lo hicieron más superficialmente, y otros parecieron apenas haber leído el párrafo previo.

Tras crear el documento a través de google drive, la profesora otorga los permisos de edición correspondientes y transmite el enlace a los integrantes del grupo, para que puedan editar, modificar, redactar.

Vamos leyendo el texto y sugiriendo cambios: hay desde desajustes de coherencia temporal y espacial, ambivalencias, léxico impreciso, errores de puntuación, redacción farragosa. En varias ocasiones el encuentro de las varias voces literarias exige limar diferencias y trabajar la coherencia y cohesión. Nos consta que estos aspectos no son frecuentemente trabajados. Poder escuchar las explicaciones y justificaciones refuerza la memorización y ampliación de contenidos.

La corrección se realiza en clase públicamente: se dispuso el texto proyectado y se leía en voz alta en la clase presencial, pero bien hubiera podido hacerse en aula online compartiendo pantalla, si la ocasión lo hubiera requerido. Los propios alumnos iban sugiriendo propuestas de mejora, que la profesora incluía manualmente en el texto, para coordinarlas y explicar su validez. En ese momento se facilitó el reconocimiento y elogio de las aportaciones, así como las correcciones pertinentes, que habían de ser propuestas por los compañeros. Las correcciones de la profesora fueron guiadas en primera instancia por la gramaticalidad, seguida por el estilo. En otras palabras: se incidía en separar los errores propiamente dichos (“mistakes”), de los errores estilísticos o no binarios (“errors”) (Pym, 1993, 102).

En cuanto a la evaluación, el hecho de dotar de poder evaluativo al alumnado también favorece el desarrollo de su conciencia lingüística e interpersonal. Planteamos la evaluación entre pares facilita la comprensión y favorece su asimilación, porque usan un código más próximo y comparten un universo mayor que el que compartirían por ejemplo con el profesor, por diferencia generacional.

Tanto los estudiantes como la profesora participaron en la investigación voluntariamente y autorizaron la divulgación de los datos bajo la condición de que se guardase el debido anonimato.

## RESULTADOS

Recopilamos a continuación una serie de comentarios espontáneos de los alumnos en los portfolios, donde reflexionan sobre los efectos de la actividad en su aprendizaje:

Esta es la segunda actividad de este tipo que realizo, pues en clase corregimos entre todos el texto cooperativo y es algo con lo que aprendí bastante. Sobre todo, a evitar las redundancias, a reformular expresiones para hacerlas más precisas y a emplear un vocabulario no tan habitual.

También me ha sido útil el trabajo que hice sobre errores gramaticales pues en esta actividad lo he puesto en práctica. Habiendo visto y trabajado esto, no cometí tantos errores a la hora de escribir mi texto como lo hubiera hecho antes. Concluyo diciendo que este ejercicio es completo respecto a lo visto y trabajado en la asignatura (I.S.P.)

En primer lugar, he querido focalizar en mejorar el registro del lenguaje, aunque este no fuese vulgar en su totalidad sí era capaz de ser embellecido. Esto se debe a la gran importancia que le hemos dado en clase a este tema. Cuando nos encontrábamos corrigiendo el texto cooperativo, la profesora hacía hincapié en utilizar el léxico más culto ya que somos los lingüistas del futuro y como tal hay que demostrarlo en nuestros escritos. Además, el uso de palabras comodín (recurso que he utilizado en el texto y que demuestra vagancia del escritor, denotando pereza por no buscar el término exacto). Seguidamente otro texto que he querido retocar y que ha sido gracias a las lecciones han sido la coherencia del texto. Debido a esto, he modificado el orden de dos párrafos. (M.R.G.)

En la clase de hoy hemos corregido el texto cooperativo, una actividad que me ha resultado muy enriquecedora a la hora de redactar y un texto. Este ha sido un ejercicio nuevo tanto para mí como para la mayoría de mis compañeros, ya que, al menos yo, nunca había realizado una actividad en la cual teníamos que escribir todos una parte del texto.

Este ejercicio me ha ayudado bastante a la hora de mejorar mi expresión y la puntuación, ya que nunca he tenido una buena expresión escrita, quizás fruto de mi poco afán por la lectura o porque suelo escribir como hablo y tiendo a hablar sumamente mal en mi vida personal, pero gracias a este ejercicio, la entrada en el apasionante mundo de la lectura y mi tendencia a hablar mal he mejorado bastante mi expresión escrita. (V.A.A.)

Además, adquirí nueva información acerca de lo que es un texto cooperativo, también llamado “técnica del cadáver exquisito” en la antigüedad por escritores y filósofos. Me pareció bastante divertido y me vino a la mente un videojuego al que estaba jugando en aquel momento, “Assassin’s creed odyssey”, ambientado en la época de la guerra del Peloponeso entre Atenas y Esparta, en el que, en un momento durante la historia, los filósofos y el personaje principal, reunidos en una fiesta, deciden crear una canción improvisada; cada uno cantaba una parte y el siguiente la continuaba improvisando con algo que encajara con esa estrofa, con lo que se creaba un “cadáver exquisito”, como el texto cooperativo que hemos creado entre todos los compañeros de clase. (L.B.A.)

Personalmente, puedo decir que he disfrutado de la asignatura y pienso que ha sido muy productiva para mi desarrollo. Algunos de los temas que más me han gustado son: la profundización en las faltas de ortografía y el ejercicio de texto grupal. Me ha resultado muy interesante ver las correcciones, para mejorar mis escritos. (V.E.L.)

Hoy jueves hemos estado viendo ejemplos de revisión de textos, hemos visto cómo se deberían escribir algunas palabras o expresiones, yo suelo equivocarme bastante en esto, suelo ponerlo como me suena sin saber si de verdad está bien dicho o no. Tras estar viendo los ejemplos hemos pasado al texto cooperativo en el que hemos trabajado toda la clase conjuntamente y hemos aportado alguna frase o palabras para crear todos un texto, yo no me sentí muy inspirada, así que solo escribí alguna de las frases ya realizadas por alguno de mis compañeros.

Al corregirlo todos en clase nos dimos cuenta de cómo se podía mejorar cambiando algunas palabras o utilizando mejor los signos de puntuación. [...]

La segunda mitad de la clase hemos continuado corrigiendo el texto cooperativo.

Este ejercicio me está sirviendo bastante porque así practico para cuando tenga que corregir el mío, y veo fallos que podría cometer. Así tambien estoy aprendiendo sinónimos de algunas palabras. (L.F.R.)

Por otro lado, hemos visto unas pautas para la revisión de texto las cuales me van a ayudar mucho para corregir posteriormente los trabajos y las actividades que haga. Además, hemos visto el texto cooperativo que habíamos creado entre todos y que me pareció algo muy interesante, lo hemos ido corrigiendo poco a poco con las pautas que habíamos visto antes. [...]

También hemos ido corrigiendo entre todos el texto colectivo, actividad la cual me ayudará a corregir mi propio texto más adelante. Me gusta mucho que vayamos corrigiendo el texto poco a poco porque así me voy dando cuenta de los errores que vamos corrigiendo y lo puedo aplicar luego en mis trabajos. (L.F.G.)

Otro ejercicio, el cual sí que fue sumamente entretenido y didáctico, fue la composición de un “cadáver exquisito”, es decir, un texto cooperativo que corregimos en clase. Me gustó mucho porque es súper divertido ver cómo van surgiendo las ideas más locas e intentar enlazarlas todas para hacer una narración. La utilidad de esta praxis es sobre todo el desarrollo en la expresión escrita, pues debemos ser capaces de conectar y modificar las diferentes incongruencias que puedan surgir. Por último, quiero resaltar algunos conceptos, los cuales había escuchado con anterioridad y creo que es interesante conocer su significado. Los términos son: solecerismo, que también se puede llamar anacoluto, es la alteración del orden de una frase para que resulte más poética (Ej. La roca con su pie tropezó y en sus ojos la oscuridad apareció); y “semiótico”, este concepto lo hemos tratado en clase repetidas veces, pero me está costando memorizar su significado, así que lo incluyo, pues creo que es importante tratarlo: es “aquel que procede de la semiótica, la ciencia que estudia los diferentes símbolos creados por el ser humano y su aplicación según la situación”. [...]

Es cierto que esta semana no hemos estudiado tanta teoría como en otras ocasiones, pero personalmente, incluyendo la corrección del texto cooperativo y el último ejercicio nombrado, creo que he aprendido una gran cantidad de datos prácticos y útiles que pueden ayudarme a desarrollar mi lenguaje y mi escritura. Uno de ellos es no poner nunca el conector textual de contraste “pero” detrás de un punto, el “pero” se escribe detrás de una coma. En cambio, si lo que queremos hacer es una pausa más larga, o separar de forma más drástica dos partes, escribiremos después de punto conectores textuales como “sin embargo”, “a pesar de”, o “no obstante”. (A.M.G.A.)

El texto cooperativo ha sido una forma muy dinámica y entretenida de hacer una actividad, la cual se trataba de crear una historia conjunta. Se dividía en dos partes:

1. Leer lo que ponían nuestros compañeros, corregir sus errores y añadir otro párrafo continuando la historia y así hasta finalizar.
2. La segunda parte fue ver y corregir nuestros fallos con la ayuda de la profesora y el resto de los alumnos. Hemos juntado ideas, las hemos modificado, y al final creamos una historia conjunta.

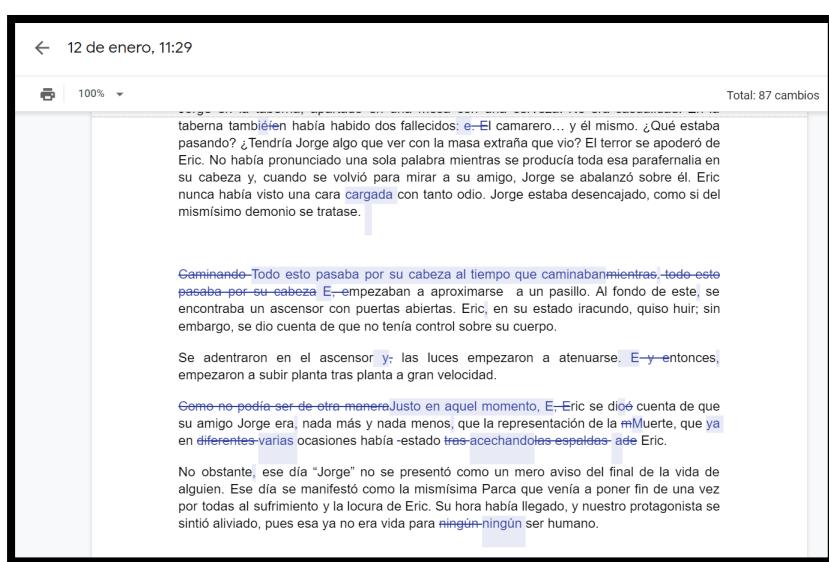
El texto era un poco macabro e ilógico, pero ha sido entretenido poder leerlo todos en clase y ver cómo ha quedado el resultado final. La finalidad de este trabajo ha sido la de pensar juntos, aprender unos de otros y ayudarnos los unos a los otros, aprendiendo de nuestros errores. (A.G.A.)

Hoy hemos estado corrigiendo el texto cooperativo. Esta actividad fue muy divertida debido a que cada uno fue añadiendo su propia parte de la historia tal como quiso. Al

final, el resultado fue muy loco y divertido. En la clase de hoy hemos comenzado a corregirlo. Cada uno lanzaba sus aportaciones con el fin de mejorar lo que ya estaba escrito, pero sin variar el contenido. Me ha gustado mucho esta dinámica porque hemos dejado volar nuestra imaginación y he regresado al pasado con esta práctica (A.G.G.)

Como se desprende de estas intervenciones, la redacción grupal aporta numerosos beneficios, tales como la generación de una redacción compartida sumando el trabajo individual, la mejora de las habilidades narrativas, la transferencia de recursos y métodos, a nivel metacognitivo y técnico. De este modo, se aprende a compartir responsabilidades, negociar y consensuar, dar voz a las diversas sensibilidades y mejorar las habilidades comunicativas.

En las tres páginas y media generadas se realizaron un total de 87 cambios (Imagen), entre los que se incluyen cambios en el orden de palabras, sustitución de léxico repetido, marcadores discursivos, ajuste de personajes y tiempos, revisión de redacciones ambiguas, incompletas, o incorrectas desde el punto de vista gramatical o inadecuaciones estilísticas. Cada cambio iba acompañado de la correspondiente explicación teórica, sirviendo de repaso de contenidos y refuerzo.



Fuente: elaboración propia

Además, este tipo de estrategia resuelve parcialmente el clásico problema de la distribución desigual de carga de trabajo, que tan frecuentemente se plantea en los trabajos en equipo. Al haberlo visualizado en pantalla, cada alumno asiste a la corrección de su propio fragmento, pero se preserva su identidad, lo que favorece el aprendizaje. La colaboración activa del resto de compañeros al proponer soluciones invita a una escucha más activa del feedback o retroalimentación. En conjunto, los estudiantes perciben que han mejorado en su escritura.

Hemos confirmado los resultados de Niño-Carrasco y Castellanos-Ramírez (2020, 21-22) exponen acerca de las estrategias de regulación y procesos de aprendizaje en estos casos, a saber: los alumnos emplean una diversidad de estrategias regulatorias para

planificar, monitorear y evaluar el proceso de escritura, que suelen activarse con más recurrencia en las primeras semanas de trabajo colaborativo.

Por otro lado, la posibilidad de evaluarse entre pares genera nuevos vínculos y habilidades profesionales, pues exige no solo conocimiento teórico, sino también empleo de herramientas para corregir, consulta de fuentes bibliográficas (diccionarios, corpus, etc.). No menos importante, obliga a practicar la habilidad oral, pues tienen que sugerir los cambios en voz alta, sin herir a los compañeros. En conjunto, mejora evidentemente la interacción, el diálogo, la discusión, al tiempo que propicia una mejor estructuración de ideas y párrafos, fortalece la zona de desarrollo próximo y promueve la interdependencia positiva.

## CONCLUSIONES

Nuevos tiempos traen nuevos desafíos y exigen nuevas metodologías en el aula. La pandemia ha distanciado físicamente a nuestros alumnos y nos ha obligado a reducir interacciones y dinámicas. Podemos, sin embargo, reconducir las tareas y ejercicios con apoyos de los medios virtuales, sin perder el valor del trabajo en equipo, antes bien, potenciándolo.

Ello exige, por un lado, mayor proactividad, lectura de lo que han escrito los otros, análisis crítico del texto como estructura y unidad. Preserva la identidad y la privacidad. Reelabora la noción de autoría. Amplía las maneras de trabajar y de entender la realidad, forma en la evaluación, proporciona ejemplos de validez y de error, fomenta el uso del lenguaje en diferentes registros. Definitivamente, rompe con el rol clásico de profesor como contenedor de todos los saberes, y el paradigma magistral, pues en esta modalidad todos aprendemos de todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón Cuadrado, R. & Valverde Velasco, A. (2014). Bases teóricas de la creación colaborativa de microtextos en la red: el modelo Eseeusee. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Enero, 119-127.
- Brailovsky, D. & Menchón, A. (2020). *Estrategias de Escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Breton, A. & Eluard, P. (2003). *Diccionario abreviado del surrealismo*. Ediciones Siruela.
- Bustos Sánchez, A. (2009). “Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría”. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 12, n.º 12, 33–55. <<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaRied-2009-12-2-2030&dsID=Documento.pdf>>. [25/02/2021].
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FDCE.
- Casas Martín, A. L. & Nuere Menéndez-Pidal, S. (2016). *El juego del cadáver exquisito, su provocadora iconografía y fundamentos de la misma*. Tesis doctoral. <<https://eprints.ucm.es/id/eprint/39046/1/T37757.pdf>> [28/02/2021].

- Chartier, R. (2000). “Muerte o transfiguración del lector”. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores Aires. [en línea] Disponible en: [http://jamillan.com/para\\_char.htm](http://jamillan.com/para_char.htm) [consulta 18 de mayo 2021]
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività.* Erickson.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II, 157-188. Psicología de la Educación Escolar. Alianza.
- Coll, C. & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II, 623-651. Psicología de la educación escolar. Alianza.
- Coll, C.; Mauri, T. & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3 (2), 29-41.
- Comoglio, M. (1996). Cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici e Sociali*, 43, 259-293.
- Duchamp, M. (1957). *The creative act. Session on the Creative Act.* Convention of the American Federation of Arts.
- Ey, H. (1980 [1965]). *Tratado de psiquiatría.* Ed. Toray: Masson (8ª Edición, 1ª Edición 1965).
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica* (6ª ed.). Siglo XXI.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades, *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales.
- Guzmán Tinajero, K. & Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 217-245. <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000100010&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010&lng=es&tlang=es)> [28/08/2021].
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research.* Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.
- Lebel, J. J. *Juegos surrealistas: 100 Cadáveres Exquisitos.* (1996). Ed. Fundación Colec. Thyssen-Bornemisza.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning.* Kagan Publishing.
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal.* Granica Editor.
- Keys, C. W. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments. An interpretative study of 6-9th grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, 3(9), 1003-1002.
- Lafon, M. & Peeters, B. (2008). *Escribir en colaboracion. Historias de dúos de escritores.* Beatriz Viterbo Editora.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del Aprendizaje Cooperativo, propuestas operativas para el grupo-clase.* Narcea.
- Kittle, P. & Hicks, T. (2009). Transforming the Group Paper with Collaborative Online Writing. *Pedagogy: critical approaches to teaching literature,*

- language, composition, and culture*, vol. 9, 3, 525-538.  
<[http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/0/07/Kittle\\_and\\_Hicks\\_2008.pdf](http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/0/07/Kittle_and_Hicks_2008.pdf)>. [25/08/2021].
- Lowry, P.; Curtis, A. & Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of business communication*, 41(1), 66-99. <<http://job.sagepub.com/content/41/1/66>>. [25/08/2021].
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, año VIII, 13, 277-299. <<http://www.acuedi.org/ddata/3586.pdf>>. [25/08/2021].
- Morales Morales, R. y Lloret Romero, N. (2018). *Experiencia de creación colaborativa en internet un cadáver exquisito 2.0*. TFM, Disponible en. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/107835/MORALES%20-%20EXPERIENCIA%20DE%20CREACI%C3%93N%20COLABORATIVA%20EN%20INTERNET.%20UN%20CAD%C3%81VER%20EXQUISITO%202.0.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [28/02/2021].
- Niño-Carrasco, S. & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios, *Nova Scientia*, 25(12, 2). 1-29. doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499. <[https://www.researchgate.net/publication/346227702\\_Estrategias\\_de\\_regulacion\\_y\\_procesos\\_de\\_escritura\\_colaborativa\\_en\\_linea\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/346227702_Estrategias_de_regulacion_y_procesos_de_escritura_colaborativa_en_linea_para_el_aprendizaje_en_estudiantes_universitarios)> [25/08/2021].
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Universidad de Vic. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fd29516-0a1f-426b-821ebefca46e1e15/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf> [15/08/2021].
- Pym, A. (1993). *Epistemological problems in translation and its teaching: a Seminar for thinking students*. Ediciones Caminade.
- Salinas, C. (2012). *Cadáver exquisito: utilización de redes sociales para escribir guiones de manera colaborativa y la producción de cortos audiovisuales*. Tesis.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperative*. Erickson.
- Slavin, R. E. (1990). *Co-operative learning: Theory, research and practice*. Prentice Hall. Versión en español: *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique. 1999. <http://ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf> [25/05/2021]
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 1, 119-158.
- Storch, N. (2003). Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research*, 37(3/4), 305-322.
- Vasseur, C. & Vovelle J. (1995). *Le Cadavre Exquis (1925-1975)*. Tesis. Historia del arte. Université Panthéon Sorbonne.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.