Aprendizaje colaborativo y procesos de reparación y andamiaje colectivo en tareas de escritura colaborativa

Daniel Jiménez Sánchez

TAREAS EN GRUPO DE EXPRESIÓN ESCRITA

En torno a las tareas de escritura colaborativa se pueden señalar dos grandes líneas de investigación. Un primer conjunto de estudios se centra en el análisis de los textos que los alumnos producen señalando que este tipo de actividades incrementa la extensión, la complejidad morfosintáctica y discursiva de los textos y su precisión. En este sentido son numerosos los estudios que han demostrado cómo los textos escritos que son producidos por más de un alumno trabajando en grupo son mejores que los producidos por un alumno trabajando individualmente en los mismos términos antes señalados (Fernández Dobado, 2012; Storch, 2005). Así mismo contamos con trabajos que han resaltado el hecho de que las tareas de escritura en grupo favorecen la interacción y las oportunidades de usar la lengua meta (Storch, 2005; Swain 1998; Wigglesworth & Storch 2012). Diferentes investigaciones han centrado su atención en los diálogos colaborativos para señalar que estos dan pie a reflexiones metalingüísticas que son potencialmente beneficiosas para el aprendizaje (Storch, 2008).

Un segundo grupo de investigaciones agrupa trabajos encuadrados dentro de la teoría sociocultural y que se ocupan de los procesos que tienen lugar durante la realización de estas tareas. Estas investigaciones han mostrado de qué manera la interacción entre pares da lugar a procesos cognitivos en la zona de desarrollo próximo y de qué manera se pueden usar los resultados para hacer visibles los procesos mentales (Aljafreeh & Lantolf 94; Donato 1994; Lantolf, 2000; Ohta, 2000; Storch 2008).

Ambas líneas coinciden en señalar los beneficios de las tareas de escritura colaborativa para el aprendizaje. Estos beneficios derivan de los procesos de reflexión metalingüística y metacognitiva que se desencadenan gracias al diseño de la tarea y de la necesidad de negociar la realización de la misma con los compañeros.

Este trabajo se inserta en esa la primera línea de investigación y analiza en qué medida la colaboración ayuda a conseguir un mejor resultado lingüístico en la tarea final. En primer lugar, se define el concepto de *aprendizaje colaborativo* tal y como ha sido empleado para el diseño y realización de esta tarea en clase. A continuación, y a partir de los datos extraídos del diálogo colaborativo que mantuvieron el grupo de alumnos para completar la tarea, se han identificado episodios interactivos en los que los alumnos orientan su actividad hacia

la negociación sobre pares de diferentes opciones lingüísticas. Se extraen y analizan ejemplos concretos de estas secuencias y se comprueba si conllevan resultados positivos y observables en cuanto a la complejidad y precisión de los textos finales.

Si bien la cantidad de datos no es suficiente para hacer generalizaciones válidas ni para probar unos presupuestos teóricos, sirven para ejemplificar conceptos como los de *colaboración* o *andamiaje* que son de uso habitual entre los profesores de ELE, aunque no siempre son correctamente entendidos, ni aplicados con propiedad. Este trabajo pretende contribuir a una mejor comprensión de tales conceptos partiendo del ejemplo práctico.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

La primera dificultad que nos encontramos al hablar de *aprendizaje colaborativo* es la enorme variedad de usos que se recogen en dicho concepto. Esto hace bastante difícil establecer un diálogo entre autores, trabajos y enfoques porque, básicamente, casi cada autor está usando el término *aprendizaje colaborativo* de forma diferente. La situación se complica aún más con la confusión y solapamiento de los conceptos *aprendizaje colaborativo* y *aprendizaje cooperativo*. No es raro encontrar estudios en los que se designa como *aprendizaje cooperativo* lo mismo que en otros estudios se está nombrando como *aprendizaje colaborativo* o encontrar referencias a uno u otro término sin ningún rigor. En el ámbito de la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras, Rebeca (Oxford 1997) ha hecho un intento de demarcación de ambos términos que puede ser de utilidad. Para esta autora el *aprendizaje cooperativo* es una metodología de enseñanza, es decir, un conjunto estructurado de técnicas destinadas a que los alumnos trabajen en grupo para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. La actividad básica que desarrollan los alumnos es el intercambio de información (Oxford, 1997: 443). El *aprendizaje colaborativo* es una visión del aprendizaje y del conocimiento basado en la teoría sociocultural y en teorías sobre cognición situada y cognición distribuida. Aquí son más importantes los procesos de aprendizaje que la consecución de unos resultados prefijados. En esos procesos, ocupan un papel central los fenómenos de andamiaje y las actividades metacognitivas que los participantes realizan (Oxford, 1997: 447-448).

En este trabajo se ha usado la definición de *aprendizaje colaborativo* desarrollada por Dillenbourg 1999. Siguiendo esta propuesta, podemos hablar de aprendizaje colaborativo si se plantea una situación en la que se da simetría de conocimiento, acción y estatus y en la que existe una baja división del trabajo. Es decir, todos los participantes trabajan horizontalmente, en las mismas acciones, durante todo el proceso, en la realización de un mismo producto. Además de estas dos condiciones, debe existir una interacción colaborativa que se define por la interactividad, la sincronicidad y la negociación. La interactividad hace referencia a que los procesos cognitivos que se desencadenan en la interacción son cualitativamente diferentes a

los que tienen lugar cuando se trabaja de forma individual. La sincronía tiene que ver con el aspecto metacomunicativo de la interacción, es decir, con las actividades que son necesarias para mantener la comunicación. En este sentido la sincronía tendría más que ver con las condiciones que hacen posibles una comunicación exitosa que con el hecho de que los participantes compartan un mismo contexto espacio-temporal. La negociación cubre tanto lo relativo a los procesos que se llevan a cabo para completar la tarea como a los roles y estatus de los participantes a lo largo de la misma. La clave del *aprendizaje colaborativo* está en los procesos cognitivos a los que da lugar una vez establecidas las condiciones anteriores. Estos procesos cognitivos son la inducción, la regulación, la auto-explicación, la internalización, la modelización y el *grounding* (Baker et ál., 1999; Clark, 1991).

DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Los datos que se presentan en esta comunicación fueron obtenidos durante clases de español en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Vall d´Hebron (Barcelona) los días 22 y 23 de abril del 2008. Se trataba de una clase de nivel avanzado de la EOI (B2 del *MCRE*).

Se obtuvieron a partir de una secuencia didáctica de cuatro horas articulada en dos sesiones de dos horas cada una. Estaba organizada como una tarea en la que los alumnos debían escribir una receta de cocina y comprendía diversas tareas posibilitadoras destinadas a presentar vocabulario, recursos gramaticales y discursivos y un modelo del producto final. Una parte de esta secuencia (44 minutos) fue registrada en audio. Posteriormente se transcribió un fragmento (14 minutos) de la grabación total siguiendo el método de transcripción ortográfico desarrollado por el Análisis Conversacional[1]. El fragmento transcrito consta de 237 turnos de habla y unas 1950 palabras.

El grupo de alumnos elegido estaba compuesto por cinco personas, una de ellas dejó la clase antes de iniciar la grabación por lo que en la transcripción solo aparecen 4 alumnos. Dos alumnos comparten nacionalidad y lenguas maternas. El repertorio lingüístico del grupo abarca once lenguas (cinco lenguas maternas y otras seis con diferente nivel de dominio).

ANÁLISIS

En primer lugar se han identificado todos los *language related episodes* (en adelante, LRE). Los LRE son episodios interactivos en los que los alumnos hablan sobre las producciones lingüísticas que están llevando a cabo. Pueden incluir preguntas, peticiones de ayuda a los compañeros, reparaciones de diferente tipo, etc. (Swain & Lapkin, 1998, p. 326). Los episodios fueron analizados desde una perspectiva microcontextual (producción local e interactiva de significado). El análisis permitió

[1] Para la transcripción se ha seguido el código presentado en Cambra, 2003: 288-291.

identificar 19 LRE que siguiendo a Storch 2008 fueron doblemente clasificados con dos sistemas de categorías diferentes:

a) Categorías en función del tema que se negocia en ellos. Se establecieron tres tipos: gramaticales (incluyen cuestiones de morfosintaxis y cuestiones discursivas relativas a la coherencia y cohesión), léxicos, ortográficos.

b) Los anteriores LRE fueron divididos en dos grupos: válidos y no válidos. Si en el episodio los alumnos negocian varias soluciones y eligen una solución correcta entre varias incorrectas o si eligen la solución más adecuada en términos de complejidad y precisión se consideran válidos. En caso contrario (solución incorrecta o solución menos adecuada) se consideran no válidos.

Los resultados de esta doble categorización se ofrecen en esta tabla:

	Válidos	No válidos	Total
Gramaticales	8	0	8
Léxicos	7	0	7
Ortográficos	3	1	4
Total	18	1	19

Tabla 1. Tipos de language related episodes

Los LRE ocupan un total de 151 turnos del total de 237 turnos de palabra. Encontramos 4 tipos diferentes de LRE. Solo uno de ellos es no válido. Si a estos LRE, que se centran en aspectos lingüísticos, les sumamos los episodios interactivos en los que se discuten asuntos relativos al contenido de la tarea y a la organización de la misma, podemos comprobar que los estudiantes estaban plenamente involucrados en la realización de la tarea y que las interacciones que desarrollaron durante la tarea les sirvieron para la consecución de la misma y para mejorar el resultado final de su producción lingüística en la lengua meta.

Veamos algunos ejemplos de cada tipo:

- LRE gramatical/válido:

17. A1: entonces ponle el ajo
18. A2: sin a continuación
19. A1: no
20. A3: a continuación ponle el ajo
21. A2: es que tú me has dicho
22. A1: bueno [me equivoqué] ((RISAS))

En el turno 20, un participante propone introducir un conector («a continuación») que mejora la coherencia del texto.

- LRE léxico/correcto:

6. A3: en el recipiente

7. A2: en el recipiente en la la sartén ¿no?

8. A3: [en la sartén] sí

Un participante propone cambiar «recipiente», que es un término más general y con un sentido más amplio, por el de «sartén» que es un término de sentido más restringido y que, por tanto, aporta más precisión léxica al texto. Hay que señalar que «sartén» fue parte del vocabulario trabajado durante la secuencia. El participante está recuperando de forma adecuada el léxico trabajado previamente.

- LRE ortográfico/correcto:

177. A2: «y echa echa echa el resto del yogur yogur [encima encima de berenjena del berenjena] de final berenjena» solo ahora nos falta poner salsa

178. A1: [creo que está escrito separado ¿no? en cima]

179. A3: [no]

180. A4: [no junto junto]

181. A3: [es una palabra encima porque en | cima no existe ¿no?]

182. A1: [ah claro]

El participante A2 está escribiendo el texto y escribe la palabra «encima» de forma incorrecta. El participante A1 llama la atención sobre la ortografía incorrecta y abre la discusión haciendo una pregunta de comprobación. El participante A4 repara la ortografía incorrecta y confirma la suposición de la participante A1. Los participantes A3 y A1 confirman la opción correcta que, finalmente, es incorporada al texto.

Sorprende que haya un solo episodio no válido. En principio un número tan pequeño, prácticamente nulo, debería hacernos reflexionar sobre los datos. En este caso concreto hay que tener en cuenta que hay otros episodios donde el profesor intervino a petición de los alumnos para ratificar una de las opciones que los participantes estaban considerando. Aquí solo se han contabilizado las intervenciones del profesor en las que se limitó a ratificar la opción que los alumnos ya habían elegido. Aquellos episodios en los que los alumnos hicieron una pregunta directa sin haber propuesto soluciones previas a la intervención del profesor no han sido tenidas en cuenta. Por tanto, parece posible que el bajo número de errores sea

debido a que los alumnos solo intentaban aquello de lo que estaban realmente seguros.

Es obvio que en el trabajo en grupo, los errores son posibles. Veamos un ejemplo:

- LRE ortográfico/no válido:

88. A2: es la sartén [o el sartén?]

89. A4: [la sartén]

90. A2: «en otra otra en otra s-»

91. A3: sortén

92. A2: «sertén»

93. A4: sortén

94. A2: sortén?

95. A3: sorten

96. A2: SORTÉN NO ES sa:- sárten sartén sarten creo que ((A2 busca en su cuaderno)) sartén o sarten s:- sartén sarten creo que es

97. A4: preparamos la berenjena

98. A3: voy a mirarla tengo escrito |

99. A2: sorten?

100. A3: sorten

101. A2: «sortén» lleva acento no?

102. A3: lleva acento

103. A2: «en otro otra [sortén»]

Los participantes A3 y A4 ofrecen soluciones erróneas para la palabra «sartén». Se produce una negociación para decidir entre las diferentes opciones. En el turno 92, el participante A2 defiende la opción «sartén» insistentemente y el participante A3 mira el cuaderno. Ofreciendo como prueba lo que ha escrito en él, eligen la opción «sortén» que es una opción incorrecta. Sin embargo, la solución no es definitiva. Un poco más adelante se produce este episodio:

122. A2: [sí pero no podemos] freírlo] no podemos guisarlo como como la carne muy poquito para: ¿sabes? porque: absorba mucho el aceite la berenjena | sí bueno freímos ya está en otra: ¿cómo es sorten o sar- sartén?

123. P1: sartén con a

124. A2: «sartén» || sartén tú también corrige ((RISAS))

125. A3: ((RISAS))

El participante A2, mostrando su poco convencimiento con la solución adoptada, decide preguntar al profesor quien da la solución correcta que será incorporada al texto final. Lo que nos parece destacable es que el grado de concienciación que había alcanzado el participante gracias a la interacción anterior, en la que había defendido la opción «sartén», le permitió mantener constante la atención sobre esa forma y pedir una ratificación del profesor. La atención a la forma que se produjo sobre la palabra «sartén» en la interacción mantuvo un alto grado de atención sobre la ortografía de la forma, sobre su género y sobre la concordancia. Lo destacable es que esa atención a la forma fue fruto de la negociación que se dio entre los alumnos y no un proceso individual. Esto no solo puede suceder en interacciones grupales, pero desde luego el tipo de diálogo colaborativo que puede darse durante el trabajo en grupo favorece estos niveles de atención. La capacidad de elevar los niveles de atención y concienciación de las tareas colaborativas ha sido puesta de relieve en diferentes estudios como, por ejemplo, el de Storch 2008.

La colaboración permite mejorar el texto no solo en los casos en los que se presenta una duda sobre la corrección o no de una opción. También aparecen casos en los que los alumnos realizan otras tareas cognitivas que igualmente conducen a una mejor producción final. En este primer ejemplo:

185. A2: ¿qué que ponemos aquí para?

186. A1: añade la salsa y ya está

187. A3: pero

188. A2: pero tenemos que algunas cosas algunas cosas de este ¿cómo se llama? algunos

189. A1: para unir las frases

190. A2: después de [que hayas]

191. A3: [al final al final]

192. A2: al final o ¿vale si ponemos después de que hayas [preparado todo?]

193. A3: [UY UY]

194. A4: al final de todo

195. A2: «<u>al final de todo al final final [final] añade la salsa salsa</u>» pero aquí mejor poner o alguna cosa ¿no? añadir

En este episodio el participante A2 está siendo capaz de planificar la tarea comparando un modelo ideal con lo que ellos están escribiendo y de solicitar ayuda para ajustar la versión actual del texto al modelo deseado. En concreto está solicitando ayuda para hacer el texto más complejo en cuanto a su coherencia usando un conector del tipo «al final de todo». Esta petición de ayuda sirve además para regular la actuación de sus compañeros. El participante A2 sugiere una opción también adecuada y el resto de integrantes del grupo orientan su actuación para alcanzar el modelo deseado. La intervención del participante A2 es el disparador de este proceso de reajuste de la actuación. Procesos similares de hetero-regulación han sido documentados en trabajos como los de Donato (1994), Ohta (2000) o Swain y Lapkin (1998). Todos ellos serían casos de *regulación* y de *modelización* que, recordamos, son dos de los conceptos que aparecen en la definición de Dillenbourg (1999) citada más arriba. Hay que señalar además que este tipo de conectores fueron trabajados en las tareas posibilitadoras realizadas durante la secuencia, con lo que comprobamos que los alumnos están siendo capaces de recuperar los recursos que se han proporcionado en las clases.

CONCLUSIÓN

El análisis de los LRE confirma que los alumnos, en el trabajo colaborativo, consiguen poner en común su conocimiento individual para alcanzar soluciones satisfactorias a los problemas que surgen en la realización de la tarea. El análisis ilustra además que el diálogo colaborativo proporciona oportunidades de aprendizaje en las que los alumnos utilizan su conocimiento para a) completar la tarea, b) asistir a sus compañeros y c) regular su actuación durante la consecución de la misma.

Sin embargo hay que tener en cuenta que el «aprendizaje colaborativo» no es una condición suficiente para que se produzca un aprendizaje exitoso. Diferentes estudios han mostrado que no cualquier tipo de interacción conduce a resultados exitosos (Storch, 2002). El aprendizaje colaborativo no es una solución que asegura el éxito en todos los casos que se administra. De la misma forma no siempre los alumnos están lo suficientemente involucrados para que se den las condiciones necesarias para que este tipo de tareas colaborativas funcionen (Storch, 2005).

También es necesario expresar cierta precaución ante la tendencia a considerar cualquier tipo de trabajo en grupo como *aprendizaje colaborativo*. Las tareas de mera transmisión de información pueden ser grupales, pero no son *aprendizaje colaborativo*. Esto no quiere decir que no tengan su lugar y su utilidad o que el *aprendizaje colaborativo* sea la única posibilidad. Lo importante cuando hablamos de *aprendizaje colaborativo* no consiste en juntar alumnos, sino más bien en el tipo de procesos cognitivos que se desencadenan. Para que esto sea así es necesario respetar ciertas condiciones previas que conduzcan a ese tipo de procesos.

Nos parece que la manera de extraer el potencial de estos procesos de colaboración pasa por tener un conocimiento ajustado de qué es el *aprendizaje colaborativo* y de lo qué podemos esperar de estos procesos. A la hora de diseñar tareas no sería

tan importante agrupar alumnos como crear las oportunidades de interacción óptimas y dotar a los alumnos de los recursos necesarios para que puedan desarrollar este tipo de procesos cognitivos.

BIBLIOGRAFÍA

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). «Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development». *The Modern Language Journal*, *78*(4), 465-483.

Baker, M., Hansen, T., Joiner, R., & Traum, D. (1999). «The role of grounding in collaborative learning task». En P. Dillenbourgh (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science/Pergamon.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). «Grounding in communication». En L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley, & L. B. ; L., John M. ; Behrend, Stephanie D. Resnick (Eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition* (1.a ed.). American Psychological Association (APA).

Dillenbourg, P. (1999b). «What do you mean by «collaborative learning»?». En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (Vol. 1, pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

Donato, R. (1994). «Collective scaffolding in second language learning». En J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 33-56). Greenwood Publishing Group.

Fernández Dobao, A. (2012). «Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work». *Journal of Second Language Writing*, *21 (1),* 40-58.

Lantolf, J. P. (2000a). «Introducing Sociocultural Theory». En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (1st ed., pp. 1-26). Oxford University Press, USA.

Ohta, A. S. (2000). «Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and acquisition for L2 grammar». En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). New York: Oxford University Press.

Oxford, R. L. (1997). «Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom». *The Modern Language Journal*, *81*(4), 443-456.

Storch, N. (2002). «Patterns of Interaction in ESL Pair Work». *Language Learning*, *52*(1), 119-158.

— (2005). «Collaborative writing: Product, process, and students' reflections». *Journal of Second Language Writing*, *14*(3), 153-173.

— (2008). «Metatalk in a pair work activity: level of engagement and implications for language development». *Language Awareness*, *17*(2), 95-114.

Swain, M. (2000). «The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue». En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). New York: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). «Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together». *The Modern Language Journal*, *82*(3), 320-337

Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). «What role for collaboration in writing and writing feedback». *Journal of Second Language Writing*, *21* (4), 364-374.