CAPÍTULO XI

Técnicas centradas en la escritura

"Escribir es fácil. Lo único que hay que hacer es mirar una hoja de papel en blanco hasta que se formen gotas de sangre en la frente" (atribuido a George FOWLER; BYRNE, 1988, pág. 46). Muchos estudiantes comparten una opinión similar respecto a la escritura. Sin embargo, escribir puede ser una herramienta de incalculable valor para el aprendizaje. *Writing Across the Curriculum* (WAC) * se creó para reforzar las competencias de escritura en las clases que no fueran de composición inglesa, llamando la atención sobre ésta como medio para el aprendizaje. En general, la escritura puede servir para enseñar a pensar críticamente, ayudando a los estudiantes a organizar, resumir e integrar y sintetizar diversos elementos en un todo coherente. Escribir también puede enseñarles a concienciarse de sus propios procesos de aprendizaje. En concreto, WAC defiende que la escritura puede enseñar a los estudiantes a:

- *Pensar con claridad y expresar los pensamientos con precisión.*
- *Evaluar la suficiencia de un razonamiento.*
- *Usar, aplicar críticamente y moverse con facilidad entre datos, inferencias y opiniones.*
- *Comprender cómo se establecen en una asignatura de verdad las responsabilidades.*
- *Abordar los problemas y dilemas mal formados.*
- *Hacer y recibir críticas de forma provechosa.*
- *Mostrarse de acuerdo o en desacuerdo, con medida.*
- *Llevar una línea de pensamiento más allá del alcance de las primeras impresiones.*
- *Articular una postura compleja de manera que no la haga aún más compleja (WAC en la Marshall University*, recogido el 23 de diciembre de 2003 de: http://www.marshall.edu/wac/info.htm **).

Por tanto, como herramienta de aprendizaje, la escritura puede ayudar a los estudiantes a profundizar su comprensión de los contenidos de la asignatura así como a adquirir importantes competencias de pensamiento.

Los educadores reconocen también la importancia de la escritura para otros fines. Con frecuencia, a través de ésta los profesores pueden evaluar mejor la profundidad y la amplitud del aprendizaje de los alumnos. A medida que los estudiantes progresan en sus materias troncales, la escritura los introduce en la comunidad del discurso de su asignatura. Por último, la facilidad con la escritura se transfiere a la vida más allá de la universidad, preparando a los alumnos para que sean más eficaces en sus carreras profesionales y en su vida personal.

Las seis TACs de este capítulo presentan diversas formas de utilizar la escritura en el trabajo en grupo. En un extremo están las TACs que enfatizan el papel que desempeña la escritura para facilitar el aprendizaje y la conciencia del estudiante en relación con su propio aprendizaje. Estas TACs, como *Diarios para el diálogo* y *Mesa redonda*, utilizan la escritura de manera informal. Se centran en ella como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje, con el fin de registrar las ideas surgidas en el grupo, estimular la reflexión o dirigir y orientar otras actividades, como leer o mirar. Otras TACs, como *Corrección por el compañero*,

---

* *Writing Across the Curriculum* es un movimiento pedagógico que comenzó en la década de 1980 para responder a las deficiencias apreciadas en los estudiantes universitarios en el terreno de la lectoescritura. Se basa en teorías que sostienen que la escritura puede ayudar a los alumnos a sintetizar, analizar y aplicar los contenidos de las asignaturas. *(N. del T.)*

** La página web correspondiente a esta dirección ya no está operativa, puede consultarse sin embargo en http://blogs.writingproject.org/muwac/. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Escritura colaborativa y *Seminario sobre una ponencia*, implican una redacción formal. Facilitan marcos de referencia para que las parejas o pequeños grupos se ayuden entre sí y critiquen los productos escritos finales y calificados. Aunque cada TAC tenga una función única y característica, todas ellas hacen hincapié en la palabra escrita. Las TACs de escritura se resumen en el Cuadro 11.1.

CUADRO 11.1. TACs de escritura

Esta TAC	Es una técnica en la que los estudiantes:	Es particularmente útil para:
24: Diarios para el diálogo	Anotan sus pensamientos en un diario que intercambian con los compañeros para hacer comentarios y preguntas.	Conectar el trabajo de la asignatura con la vida personal de los estudiantes e interactuar entre ellos otra forma relacionada con los contenidos y con atención a los mismos.
25: Mesa redonda	Responden por turno a una cuestión escribiendo una o dos palabras, expresiones u oraciones antes de pasar el papel a otros que hacen lo mismo.	Practicar la escritura de manera informal y crear un registro escrito de ideas.
26: Ensayos diádicos	Redactan preguntas de ensayo y ejemplifican respuestas para los otros, intercambian preguntas y, después de responder, comparan sus respuestas con la respuesta modelo.	Identificar la característica más importante de una actividad de aprendizaje y formular y responder a preguntas sobre esa actividad.
27: Corrección por el compañero	Revisan críticamente e informan de la necesidad de corrección en el ensayo, informe, razonamiento, artículo de investigación u otro escrito de un compañero.	Desarrollar las competencias de corrección crítica y hacer críticas constructivas para mejorar comunicaciones y artículos antes de entregarlos para su calificación.
28: Escritura colaborativa	Redactar juntos un artículo formal.	Aprender y llevar a cabo los pasos necesarios para redactar de manera más eficaz.
29: Antologías de equipo	Elaborar una recopilación de lecturas relacionadas con la asignatura, con las reacciones de los estudiantes ante el material.	Experimentar el proceso de investigación sin redactar un informe de investigación en regla.
30: Seminario sobre una ponencia	Redactar y presentar un artículo original, recibir información formal sobre el mismo de determinados compañeros seleccionados y participar en un diálogo general sobre las cuestiones planteadas en el artículo con todo el grupo.	Participar en un diálogo profundo sobre su investigación, prestar atención a los alumnos y facilitarles información sobre el trabajo.

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

24

Diarios para el diálogo

Características	
Tamaño del grupo	3-4
Tiempo de trabajo	10-20 MINUTOS
Duración de los grupos	UNA CLASE O SESIÓN
Aplicación en Internet	MODERADA

Descripción y finalidad

En esta TAC, los alumnos llevan un diario en el que escriben sobre una lectura recomendada, lección magistral, tarea o experiencia. Después, cada estudiante intercambia su diario con el de un compañero que lo lee y responde a las anotaciones con comentarios y preguntas. Los *Diarios para el diálogo* constituyen un medio formal para que los alumnos anoten sus pensamientos, conecten los trabajos de la asignatura con su vida personal y hagan preguntas a otros. Los diarios pueden ser especialmente eficaces cuando los autores saben que otra persona, a la que también interesa el tema, va a leer y a responder a sus anotaciones.

Preparación

Decida de antemano los parámetros del diario. Determine las tareas del lector y su función (crítico o asesor) y establezca cómo y cuándo se intercambiarán los compañeros sus diarios. Seleccione el medio (por ejemplo, un archivo informático, un bloc o un cuaderno) y decida si usted se lo facilitará a los alumnos o tendrán que adquirirlo ellos. Considere la posibilidad de elaborar un folleto con instrucciones, en el que clarifique sus expectativas y facilite ejemplos.

Procedimiento

1. En una página en blanco del diario, los estudiantes trazan una línea vertical a un tercio de la página desde el margen derecho. El autor escribe a la izquierda; el lector lo hace a la derecha.
2. El autor escribe comentarios y preguntas después de hacer una lectura, escuchar una lección, realizar una tarea, participar en una actividad o escuchar un diálogo, pone la fecha y firma.
3. El autor entrega el diario al lector, que lee las anotaciones y responde con sus comentarios, sugerencias, respuestas, preguntas, etcétera, poniendo también la fecha y su firma.
4. El profesor puede leer los diarios para clarificar puntos, responder a preguntas y hacer comentarios o evaluar la calidad de las observaciones y las respuestas.

• • •

© Ediciones Morata. S. L.

Ejemplos

Shakespeare

Una profesora de lengua inglesa utilizó los *Diarios para el diálogo* en su asignatura para que los estudiantes respondieran a las actividades de clase. Por ejemplo, después de ver una película de la obra de SHAKESPEARE *As you like it* *, encargó a los estudiantes, como tarea para casa, que esa noche escribieran en sus *Diarios para el diálogo* sobre cómo había reforzado la película su comprensión de la obra. Al día siguiente, los alumnos llevaron a clase sus anotaciones e intercambiaron los diarios. Como tarea para casa, cada estudiante respondió a las notas de su compañero. La profesora comprobó los diarios para evaluar lo que habían aprendido los estudiantes al ver la película y las preguntas planteadas. También evaluó las notas y las respuestas con fines de calificación.

• • •

Introducción a las ciencias políticas

El profesor Manuel Recount decidió utilizar *Diarios para el diálogo* para estimular a los estudiantes para que prestaran más atención a los acontecimientos políticos del momento y relacionaran estos hechos con los contenidos de la asignatura. Formó parejas de larga duración para que trabajaran así durante el semestre y señaló que tenía que haber un intercambio de anotaciones y respuestas cada semana. Pidió a los estudiantes que señalaran una actividad política reciente que apareciera en las noticias y que les interesara de modo especial y trataran de explicarla o de profundizar en ella utilizando el lenguaje y las teorías de las ciencias políticas. Dio a los alumnos la opción de seguir los acontecimientos políticos locales o nacionales y de centrarse en profundidad en una historia concreta o de abordar cualquier tema que les hubiera llamado la atención en esa semana. Cada miércoles, los estudiantes intercambiaban sus diarios con sus compañeros, que hacían comentarios. Los compañeros tenían hasta el viernes para responder a las anotaciones antes de entregar los diarios al profesor Recount. Éste leía los diarios, hacía también comentarios y el lunes se los devolvía a sus autores originales. Periódicamente, reservaba unos diez minutos de clase para que las parejas leyeran juntas sus comentarios.

• • •

Introducción a la matemática contemporánea

La profesora Anna Log diseñó una asignatura introductoria no troncal para alumnos que tuvieran problemas con las matemáticas. Uno de sus principales objetivos era presentar a los estudiantes el pensamiento matemático en un entorno de clase poco estresante. La profesora Log optó por implementar los *Diarios para el diálogo* como método para evaluar la comprensión del contenido alcanzada por los alumnos, para facilitar el apoyo entre compañeros y para obtener información sobre los niveles de ansiedad de cada alumno. Dijo a los estudiantes que llevaran a clase un cuaderno y que trazaran en cada página una línea a un tercio del margen derecho. Cada semana presentaba tres instrucciones iniciales: una relacionada con el contenido (por ejemplo: *Dibuja una balanza para mostrar lo siguiente:* $x + 7 = 15$); otra relacionada con el proceso (*¿Cuál ha sido el paso más importante para resolver el problema?*) y la otra relacionada con la actitud (*¿Hasta qué punto te ha resultado difícil este problema?*). Daba a los estudiantes cierto tiempo de respuesta, dependiendo de la complejidad del problema, pidiéndoles a continuación que se intercambiaran los diarios. Después, los alumnos tenían diez minutos para comentar las anotaciones antes de devolver los trabajos a sus compañeros. La profesora Log recogía periódicamente los diarios para leerlos. Estaba convencida de que este trabajo daba cierta sensación informal de llevar al aprobado, que ayudaba a reducir la ansiedad de los estudiantes y le proporcionaba una valiosa información sobre el aprendizaje, al tiempo que desarrollaba sus competencias de resolución de problemas matemáticos.

• • •

* *Como gustéis*, obra cómica de William Shakespeare. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Implementación en Internet

Esta TAC se adapta con facilidad a las clases en Internet. Forme parejas de estudiantes al principio del semestre. Cree un foro privado para cada pareja y pida a los alumnos que pongan en el foro sus anotaciones del diario y las respuestas. También puede hacer que cada estudiante cree un documento en un procesador de texto en el que vaya poniendo sus comentarios sucesivos. Pida a cada alumno que envíe su diario a su compañero como documento adjunto a un mensaje de correo electrónico. El compañero añade sus comentarios, sugerencias, respuestas y preguntas, con un tipo o color de letra diferente o en mayúsculas, para diferenciar sus respuestas de la nota original. Las anotaciones colectivas del diario con los comentarios pueden enviarse al profesor para que las corrija y evalúe.

Variantes y ampliaciones

- Considere la posibilidad de utilizar un "diario colectivo de diálogo comunal". Guárdelo en un pupitre o mesa del aula o en su despacho, de manera que cualquier miembro de la clase pueda incluir anotaciones o respuestas. Las notas pueden referirse a confusiones relativas a lecturas o tareas, anuncios de acontecimientos próximos relacionados con los contenidos de la asignatura, avisos para miembros del grupo de estudio, etcétera. Puede ser muy útil en una asignatura en la que parte se realice de forma no presencial a través de Internet.
- Piense en la posibilidad de utilizar *Diarios para el diálogo* con el fin de que los estudiantes dejen constancia de sus experiencias de trabajo en grupo. Dependiendo de sus objetivos, haga que los grupos se dividan en parejas o deje que los alumnos se emparejen con compañeros de otros grupos. La revisión periódica de estos diarios le dará una idea muy valiosa sobre el modo de trabajar de los grupos.
- Pida a los alumnos que escriban cartas sobre contenidos pertinentes de la asignatura y las intercambien con otros compañeros. Esta variante se conoce en la bibliografía como "escritura recíproca de cartas" (MILLIS y COTTELL, 1998).

Observaciones y consejos

Los estudiantes llegarán a clase con ideas preconcebidas acerca de la redacción de un diario; por tanto, sea muy claro con respecto a las especificaciones de los comentarios y las respuestas. Por ejemplo, los estudiantes:

- ¿Se centrarán en análisis y críticas relacionados con los contenidos o expresarán sobre todo puntos de vista o preocupaciones personales?
- ¿Escribirán sobre actividades específicas de la asignatura o sobre la asignatura en general?
- ¿Anotarán sus reacciones a las instrucciones iniciales del profesor o intervendrán con independencia de aquéllas?
- ¿Seguirán el formato establecido o escogerán su propia forma de presentarlo?
- ¿Publicarán sus comentarios a intervalos prefijados o sólo cuando quieran hacerlo?
- ¿Escribirán preferentemente en clase o fuera de clase?
- ¿Seguirán manteniendo los diarios durante parte del curso o en su totalidad?
- ¿Trabajarán siempre con el mismo compañero o cambiarán de parejas?

Los diarios y las respuestas pueden formar parte de las actividades normales de clase. No obstante, el mantenimiento de los diarios puede llevar mucho tiempo y algunos alumnos se concentrarán mejor y estarán más cómodos si escriben fuera de la clase. Por estas razones, considere la posibilidad de encargar gran parte de esta actividad para hacerla fuera del aula, de forma que el tiempo de clase pueda utilizarse de otra manera.

Es posible que los estudiantes se bloqueen a veces y no consigan escribir nada y algunos pueden sentirse incómodos si tienen que poner en común un escrito que no hayan revisado y corregido. Para abordar este problema, opte por parejas que se mantengan a largo plazo y puedan establecer una confianza mutua. También puede dejar tiempo a los estudiantes para que revisen y corrijan su escrito fuera de clase antes de poner su trabajo en común con otros.

© Ediciones Morata, S. L.

Es importante que el profesor responda a las anotaciones de los alumnos. Si no lo hace o si pasa mucho tiempo entre la redacción y la respuesta del profesor, los estudiantes tendrán la sensación de que esta tarea sólo sirve para ocupar tiempo y no la tomarán en serio. No obstante, una de sus ventajas es que ofrece a los alumnos una retroinformación inmediata, profunda y crítica de un compañero. Además, facilita un poco el trabajo del profesor, al hacer que el compañero también revise y responda.

Es importante que los estudiantes entreguen con regularidad los diarios, con el fin de que no esperen al último minuto para escribir todos sus comentarios.

Recursos clave

BROMLEY, K. (1993). *Journaling: Engagements in reading, writing and thinking.* Nueva York: Scholastic, págs. 43-48.
CRANTON, P. (1998). *No one way: Teaching and learning in higher education.* Toronto, ON: Wall & Emerson, págs. 147-151.

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

25

Mesa redonda

Características	
Tamaño del grupo	3-4
Tiempo de trabajo	10-20 MINUTOS
Duración de los grupos	UNA CLASE O SESIÓN
Aplicación en Internet	MODERADA

Descripción y finalidad

Por turno, los estudiantes responden a una instrucción inicial escribiendo una o dos palabras o frases antes de pasar el papel a otros que hacen lo mismo. En esencia, la *Mesa redonda* es la versión escrita de la técnica de diálogo *TAC 2: Rueda de ideas*. Las ventajas de hacer que los estudiantes escriban sus ideas en vez de manifestarlas oralmente son que la escritura les ayuda a centrar la atención, les proporciona un tiempo de silencio para reflexionar sobre sus respuestas y proporciona un registro acumulativo. La *Mesa redonda* garantiza también una participación igual de los miembros del grupo y presenta a los alumnos múltiples puntos de vista e ideas.

Preparación

Prepare una instrucción inicial a la que puedan responder los estudiantes con unas pocas palabras u oraciones. Escríbala en la cabecera de una hoja de papel, dejando el resto en blanco para que los estudiantes la utilicen. Haga un número suficiente de ejemplares para distribuirlos a los grupos de cuatro alumnos cada uno.

Procedimiento

1. Forme grupos de cuatro alumnos y exponga la instrucción inicial o distribuya la hoja.
2. Señale (o haga que lo decidan los alumnos) qué miembro del grupo comenzará y dígales que la hoja de papel debe circular dentro del grupo en el sentido de las agujas del reloj.
3. Pida al primer estudiante que escriba sus palabras, expresiones u oraciones lo más rápidamente posible y lea después en voz alta lo que ha escrito de manera que los demás tengan la oportunidad de pensar en ello y preparar sus propias respuestas.
4. Pida al alumno que pase el papel al siguiente compañero, que dará los mismos pasos.
5. Cuando acabe el tiempo, informe de ello a los alumnos o señale en sus instrucciones que el proceso terminará cuando todos hayan participado y todas las ideas estén sobre el papel.

• • •

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplos

Introducción a los principios científicos

El profesor Al Kali impartía una asignatura de introducción interdisciplinaria a la ciencia del currículum troncal de su institución. A las dos semanas de clase, observó que los alumnos de su asignatura, cuyo programa principal era de ciencias, dominaban los diálogos de clase y que aquellos cuyo programa principal no era de esta materia no participaban. Una de las vías para abordar el problema consistió en implementar la *Mesa redonda*. El profesor Kali formó grupos de cuatro, dio a cada equipo una hoja de papel y pidió a los alumnos que hicieran una tormenta de ideas como respuesta a la instrucción inicial: *Identifica descubrimientos científicos importantes del siglo XX en el campo de la medicina*. La estructura de la *Mesa redonda* garantizaba la participación de los alumnos no científicos y les ponía de manifiesto también que sabían de ciencias más de lo que pensaban. El profesor pidió a los grupos que pusieran en común las ideas de sus listas y las utilizaran como base de un diálogo de toda la clase. Creía que esta tarea mejoraba la moral de los estudiantes no científicos y descubrió que, en el diálogo de toda la clase que siguió a la actividad, los estudiantes no científicos participaban más que antes de la *Mesa redonda*.

• • •

Principios de Macroeconomía

En esta asignatura impartida en equipo, los profesores Penny Wise y L. B. Foolish acababan de finalizar una extensa unidad sobre la determinación de la renta nacional y el empleo. Por la experiencia de semestres anteriores, sabían que a muchos estudiantes les resultaban confusos los conceptos de esta unidad. Decidieron utilizar la *Mesa redonda* en combinación con una adaptación de *Muddiest Point* * (TEA 7, ANGELO y CROSS, 1993, págs. 154-158) para evaluar el aprendizaje de los alumnos y señalarles si estaban o no preparados para pasar a la unidad siguiente. Reservaron quince minutos al final de la clase, formaron grupos de cuatro alumnos y les pidieron que respondieran a la instrucción inicial siguiente: *Escribe el punto más turbio o las dudas que todavía tengas en relación con la determinación de la renta nacional y el empleo*. Dijeron a los estudiantes que, si veían que ya estaba escrito lo que iban a poner, bastaba con que pusieran una marca al lado. Los profesores descubrieron que, al utilizar la *Mesa redonda* para esta técnica de evaluación, los estudiantes pudieron aprovechar las aportaciones de otros. Cuando acabaron, los profesores recogieron los papeles. Las listas les facilitaron una importante información sobre los puntos más difíciles para los estudiantes y cuáles seguían resultándoles confusos. Utilizaron esta información para organizar una sesión de repaso antes de comenzar la unidad siguiente; además, archivaron los papeles para poder utilizarlos cuando planificaran el siguiente semestre de clase.

• • •

Implementación en Internet

Una sencilla adaptación de esta TAC al entorno en Internet consiste en pedir a los grupos que den respuestas en los diálogos del foro de tal manera que cada miembro exponga un comentario, uno tras otro hasta que todos hayan puesto el suyo. No obstante, esto es lo que ocurre con frecuencia en todos los foros. El valor añadido de imponer la estructura de la *Mesa redonda* es que exige que todos los alumnos manifiesten su comentario e impide que algunos lo hagan con excesiva frecuencia. Si esta TAC es un componente importante de su asignatura, considere la posibilidad de adquirir un programa especial de "construcción de relatos" que ayude a los estudiantes a crearlos en la red, oración a oración, con información del usuario y marcas de tiempo.

Variantes y ampliaciones

- Considere la posibilidad de utilizar la *Mesa redonda* durante otra actividad. Por ejemplo, mientras imparte una clase, pida a los alumnos que hagan una *Mesa redonda* que responda a la idea presentada en la lección, de manera que toda la clase participe en ella. Aunque distraiga la atención de cada alumno durante un minuto más o menos, evita el posible aburrimiento mientras todos esperan que les llegue el papel que pasa de mano en mano.
- En la escritura creativa, se utiliza una variante de la *Mesa redonda* para ayudar a fomentar la narración imaginativa de cuentos. El profesor aporta una oración o párrafo de introducción o una sencilla frase inicial, como: *Era una noche oscura y tormentosa...* Cada alumno introduce algo en el relato, haciendo avanzar la acción al añadir varias oraciones o párrafos enteros.

Al realizarse de este modo, los estudiantes pueden estar en sus pupitres haciendo otro trabajo hasta que les llegue el papel, o pueden tener en marcha varios relatos al mismo tiempo, de manera que todos los alumnos estén ocupados escribiendo.

Los equipos pueden anotar ideas con un rotulador para transparencias en una hoja de acetato. Después, un grupo representativo puede poner en común las ideas del equipo con la clase, utilizando un retroproyector.

En la sección que dedica DAVIS a la moderación de diálogos (1993, págs. 67-69) y sobre la escritura (pág. 210), ofrece algunas ideas que se adaptan muy bien a esta TAC. Por ejemplo, pida a los estudiantes:

Que realicen una tormenta de ideas, escribiendo una serie de posibles causas, consecuencias, soluciones, razones o factores intervinientes en relación con un fenómeno. Explique que, en la tormenta de ideas, la regla es que todo el mundo puede escribir una idea (con independencia de lo rara o exagerada que parezca). La asociación libre, la creatividad y el ingenio son el objetivo. En consecuencia, en este momento, no se cuestiona, elogia ni critica ninguna idea.

Que completen "enunciados de verdad", completando oraciones creadas por usted que empiecen con expresiones como: "Es cierto que el marxismo..." o: "Es cierto que la elevada densidad de viviendas..."

Que escriban una lista de puntos clave (o argumentos que apoyen una determinada postura). También pueden redactar los puntos o preguntas que tengan en relación con el diálogo del día.

Que respondan a una instrucción inicial basada en una experiencia compartida, como una excursión, un montaje de diapositivas, una exhibición, un recital de música o representación dramática, una película o una exposición. Esto puede estimular un intercambio que revele las distintas percepciones y reacciones de los estudiantes al mismo acontecimiento.

Que anoten algunas frases que describan un "incidente crítico" de su vida que pertenezca al tema.

Que construyan un "guión gráfico". Divida un problema en varios pasos o subtemas y entregue a cada grupo una hoja de papel con uno de estos componentes escrito en la cabecera. Cada grupo se encarga de ir pasando el papel de manera que cada uno de los miembros anote sus ideas sobre ese tema. Pasados diez minutos, los grupos intercambian sus papeles y aportan nuevas ideas al tema siguiente.

Que descubran pruebas de posturas a favor y en contra y las escribirán en una hoja dividida al efecto en dos mitades.

Unas ideas de este estilo pueden orientarle a la hora de crear instrucciones iniciales para comenzar una *Mesa redonda*.

Observaciones y consejos

Que los estudiantes escriban en presencia de los miembros de otro grupo sentados en silencio limita el tipo de pregunta que se les puede hacer. Este ejercicio debe utilizarse con tareas bastante sencillas, como ayudar a los alumnos a repasar material, hacer aplicaciones directas o efectuar tormentas de ideas. No debe usarse para tareas complejas de pensamiento y razonamiento, porque la actividad se desarrolla con demasiada lentitud. Se pierde el tiempo y es probable que los alumnos se aburran. Para no tener este problema tenga en cuenta una de las variantes mencionadas, que indica que los alumnos realicen esta actividad conjuntamente con otro trabajo.

Como se exige la participación de todo el mundo, la *Mesa redonda* puede ayudar a abordar problemas de participación desigual.

* "El punto más turbio". *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

Esta TAC estimula a los estudiantes para que adapten su forma de escribir (en campos como el contenido, los convencionalismos, el estilo y el vocabulario) cuando responden y reaccionan a los comentarios de los autores que los han precedido.

Esta actividad resulta difícil a los alumnos que tienen problemas para expresarse por escrito. Por otra parte, los estudiantes que tienen dificultad para hablar en un grupo o frente a sus compañeros, el hecho de escribir sus pensamientos primero los prepara para expresarlos oralmente.

Aunque lo ideal sería que cada miembro del equipo aporte algo, si un alumno no es capaz de pensar en nada que pueda escribir, es mejor pasar a otro compañero que detener el proceso. Fije un límite de tiempo y permítales que pasen su turno si no se le ocurre nada.

Esta técnica no permite la interacción ni el diálogo en el grupo. Dependiendo de los fines que persiga al implementar la *Mesa redonda*, lo más probable es que quiera hacer un seguimiento de la actividad con un diálogo de grupo o de toda la clase.

Recursos clave

FOYLE, H. C. (1995). *Interactive learning in the higher education classroom: Cooperative, collaborative, and active learning strategies.* West Haven, CT: Excellence in the Academy, the NEA Professional Library Higher Education Series.

KAGAN, S. (1992). *Cooperative learning.* San Juan Capistrano, CA: Resource for Teachers.

SHARAN, S. (Ed.). (1994). *Handbook of cooperative learning methods.* Westport, CT: Greenwood Press.

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

26

Ensayos diádicos *

Características	
Tamaño del grupo	PAREJAS
Tiempo de trabajo	30-45 MINUTOS
Duración de los grupos	UNA O VARIAS SESIONES
Aplicación en Internet	ALTA

Descripción y finalidad

Los estudiantes escriben individualmente una pregunta de tipo ensayo de respuesta abierta** y una respuesta modelo sobre una lectura recomendada, la exposición del profesor u otra presentación de contenidos. En la clase siguiente, las parejas de estudiantes intercambian preguntas, escriben una respuesta a la pregunta del compañero y después las intercambian, las leen y las comparan con las respuestas modelo. Esta TAC facilita a los estudiantes que practiquen la identificación de la característica más importante de una actividad de aprendizaje y formulen y contesten a preguntas sobre esa actividad. También les da oportunidad de ensayar la forma de responder a las preguntas de ensayo con la ventaja añadida de tener una respuesta modelo con la que comparar las suyas.

Preparación

Redactar una buena pregunta es una tarea difícil a la que no suelen estar muy acostumbrados los estudiantes. Esta TAC rinde más cuando el profesor ha dedicado algún tiempo a enseñarles a escribir buenas preguntas y respuestas. Considere la posibilidad de preparar una hoja con orientaciones y preguntas y respuestas de muestra que ejemplifiquen los niveles de complejidad y profundidad que espera.

Procedimiento

1. Fuera de clase, los alumnos reflexionan sobre una actividad de aprendizaje (como una lectura recomendada, la exposición del profesor, una película) y formulan y redactan una pregunta.
2. En un folio, los estudiantes preparan una respuesta modelo a su propia pregunta (por regla general, un par de párrafos).
3. Los alumnos llevan a clase una copia de sus preguntas y sus respuestas modelo.
4. Los estudiantes forman parejas, intercambian las preguntas y redactan sus respuestas.
5. Los estudiantes intercambian las respuestas modelo y cada uno compara y contrasta su respuesta a la pregunta del compañero con la modelo que le acaba de entregar.

* Véase explicación del nombre utilizado en esta TAC en la pág. 85. *(N. del E.)*

** Durante el resto de la explicación de esta TAC, debe entenderse que se trata de este tipo de pregunta tipo ensayo de respuesta abierta que no se puede contestar con una simple frase, o un sí o un no. La expresión en inglés utilizada por las autoras es *essay question. (N. del R.)*

© Ediciones Morata, S. L.

6. Los alumnos dialogan primero sobre las respuestas que han dado a la pregunta del compañero y luego sobre las respuestas modelo, prestando especial atención a las ideas semejantes y a las diferentes.

• • •

Ejemplos

Literatura inglesa

Este profesor utilizaba los *Ensayos diádicos* durante el semestre, a continuación de cada tarea principal. Por ejemplo, después de ver una grabación de Maya ANGELOU leyendo su obra: *I Know Why the Caged Bird Sings* *, como tarea para casa, cada estudiante formulaba una pregunta sobre la obra y redactaba una respuesta modelo. Al día siguiente, los alumnos intercambiaban preguntas y daban sus respuestas a las recibidas en clase. Después, comparaban sus respuestas y cada uno entregaba una pregunta, una respuesta y la respuesta modelo al profesor.

• • •

Biología general

La profesora Jean Poole quería que sus alumnos de esta asignatura introductoria de biología participaran en el programa *Writing Across the Curriculum* de su institución. A la profesora Poole le preocupaba también que los estudiantes tendieran a centrarse demasiado en los detalles y la terminología, perdiendo así de vista el cuadro general. Creía que si los alumnos redactaban la información en forma de preguntas y respuestas, esto les ayudaría a integrar, sintetizar y recordar mejor los conceptos clave. Decidió incorporar los "*Ensayos diádicos*" para abordar ambas cuestiones. Para cada área temática principal, pedía a los alumnos que formularan y respondieran a una pregunta adecuada. Una de las primeras áreas temáticas era la estructura y función de las células e indicó que una pregunta de ensayo de muestra podía ser: *Describe la estructura de las dos categorías celulares básicas (procariotas y eucariotas) y explica en qué se parecen y en qué se diferencian ambas categorías*. Reservó unos treinta minutos de una clase a la semana para que los estudiantes intercambiaran preguntas, utilizaran su texto y sus apuntes para responder a las preguntas y compararan después las respuestas. Los estudiantes le entregaban todo el trabajo para obtener los puntos de participación y el crédito de *Writing Across the Curriculum*. Cuando examinó las preguntas y las respuestas, buscó las que fueran muy buenas para incluirlas en las guías de estudio para los exámenes parcial y final.

• • •

Principios de la propiedad inmobiliaria

En esta popular asignatura en Internet, la profesora Ona Holm utilizaba mucho la aplicación de calificación automática del *software* de su asignatura. Esta aplicación proponía pruebas de elección forzada en las que los estudiantes seleccionaban un ítem de entre las alternativas presentadas. Las pruebas calificadas automáticamente encerraban diversas ventajas, tanto para la profesora Holm como para los alumnos. Por ejemplo, ella no tenía que puntuar las pruebas; una importante consideración con respecto a la carga de trabajo, dado que su clase era de más de cien alumnos. Por otra parte, las pruebas calificadas automáticamente también facilitaban a los estudiantes una evaluación instantánea, ayudándoles a hacer un seguimiento pormenorizado de su trabajo. La señora Holm valoraba las pruebas, pero le preocupaba que no fomentaran las competencias de pensamiento de orden superior. Por eso, decidió complementar las pruebas con los *Ensayos diádicos*.

Formó parejas de alumnos y, cada dos semanas, proponía un tema que estaba coordinado con la lectura recomendada (por ejemplo, los deberes y las responsabilidades del agente inmobiliario, del vendedor y del cliente; el obligado cumplimiento de los derechos contractuales, etcétera). Para cada tema, la profesora pidió a los estudiantes que formularan una buena pregunta y elaboraran una respuesta modelo. Los compañeros intercambiaban las preguntas, escribían las respuestas, ponían en común las respuestas modelo y se enviaban mutuamente mensajes sobre las semejanzas y las diferencias. Después, enviaban a la profesora el trabajo combinado. Como los integrantes de las parejas de alumnos ya habían intercambiado y discutido las respuestas modelo, consideraba que no había necesidad de que ella facilitara más retroinformación. En consecuencia, se limitaba a controlar el trabajo, los puntos de conclusión de la tarea encomendada y exponía en Internet una o dos preguntas y respuestas ejemplares para que las vieran todos los alumnos. Estaba convencida de que los *Ensayos diádicos* le ayudarían a promover un aprendizaje más profundo sin aumentar su trabajo de forma significativa.

* *Yo sé por qué canta el pájaro enjaulado*. Barcelona: Lumen, 1993. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

• • •

Implementación en Internet

Esta técnica puede implementarse en Internet con facilidad. Forme equipos (o parejas), cree un foro privado para cada grupo y pida a los alumnos que pongan preguntas con un límite temporal concreto. Los estudiantes añaden sus respuestas durante un segundo plazo. Después, los alumnos que crearon las preguntas originales aportan sus respuestas modelo. También puede hacer que cada alumno envíe su pregunta a un compañero como archivo adjunto a un mensaje de correo electrónico o como enlace a una página web. Los estudiantes responden e intercambian las respuestas modelo de la misma manera. Cada alumno puede leer después la respuesta modelo de su compañero, observando y señalando a éste en qué se parecen y en qué se diferencian las dos respuestas.

Variantes y ampliaciones

- Pida a los estudiantes que sinteticen su respuesta y la respuesta modelo para crear una nueva respuesta.
- Haga que un lector externo revise ambas respuestas.
- Pida a los alumnos que realicen la mayor parte de esta TAC como tarea para casa. Primero, los estudiantes escriben las preguntas y respuestas modelo en casa. En la clase del día siguiente, intercambian las preguntas, pero se las llevan a casa y redactan las respuestas como tarea. Las comparaciones con la respuestas modelo pueden hacerse tanto en clase como fuera de ella.
- Considere la posibilidad de hacer que los estudiantes evalúen las respuestas de sus compañeros. Facilíteles un marco de referencia para hacerlo.
- Utilice esta actividad en conjunción con la *TAC 12: Equipos de exámenes*, de manera que los estudiantes utilicen los *Ensayos diádicos* para preparar un examen posterior.

Observaciones y consejos

Oriente a los alumnos sobre cómo redactar buenas preguntas. DAVIS (1993, págs. 275-277) dice que éstas están redactadas con claridad y precisión y que pueden ser particularmente eficaces si incluyen las expresiones *cómo* o *por qué*. Considere la posibilidad de distribuir un folio que contenga raíces genéricas de preguntas que puedan adaptar los alumnos para esta tarea. Por ejemplo, el Cuadro 11.2 es un extracto de la tabla que presentan MILLS y COTTELL (1998, pág. 138).

Véanse también otras ideas acerca de cuestiones iniciales en el Capítulo IV: "Estructurar la tarea de aprendizaje".

Además de orientar a los estudiantes sobre cómo redactar buenas preguntas, revise con ellos los componentes de una buena respuesta. DAVIS (1993, págs. 275-277) observa que las respuestas excelentes enuncian una postura y argumentan en apoyo de la misma; plantean un contraargumento y lo refutan; presentan pruebas persuasivas, contraargumentos significativos y evitan las informaciones superfluas.

La *TAC 26: Ensayos diádicos* es una adaptación de *Dyadic Essay Confrontations* (DEC) * (SHERMAN, 1991). La finalidad primordial de la DEC original es integrar el material de lectura que se esté utilizando en un momento dado con el visto anteriormente. SHERMAN pide a los estudiantes que formulen preguntas que comparen las lecturas recomendadas actuales con las anteriores, facilitándoles así un mecanismo para relacionar diferentes materiales de texto.

* "Confrontaciones diádicas de ensayo". *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 11.2. Raíces genéricas de preguntas

Preguntas genéricas	Procesos de pensamiento específicos inducidos
Explica por qué (o explica cómo) _____	Análisis
¿Por qué es importante _____?	Análisis de importancia
¿En qué se parecen _____ y _____?	Comparación-contraste
¿Cuál es el (la) mejor _____ y por qué?	Evaluación y presentación de pruebas
¿Qué te parece que causa _____ y por qué?	Análisis de relaciones (causa-efecto)
¿Cuál es la solución del problema _____?	Síntesis de ideas
¿Cómo se relaciona _____ con lo que aprendimos antes?	Activación de conocimientos previos

Uno de los usos importantes de esta técnica es contribuir a garantizar que los estudiantes terminen y comprendan una tarea. Además, como los alumnos realizan parte o incluso la mayoría de la tarea fuera de clase, libera tiempo de clase para dominar y desarrollar actividades (MILLIS y COTTELL, 1998, pág. 134).

Como los estudiantes formulan las preguntas y facilitan respuestas modelo, el aprendizaje se basa en los compañeros. Esto tiene la posible desventaja de que los alumnos aprendan incorrectamente la información. Aunque no es necesario que el profesor lea la totalidad de las preguntas y las respuestas en todo momento, la comprobación ocasional contribuye a calibrar la precisión global.

Para evaluar esta actividad, recoja y lea las preguntas, las respuestas modelo y las de los compañeros. Si desea evaluar el trabajo de cada alumno, considere la conveniencia de otorgar notas o puntos por separado a cada uno de los tres componentes (la pregunta, la respuesta modelo y las respuestas dadas en clase). En la *Dyadic Essay Confrontation* original, SHERMAN utilizaba una combinación de valoraciones de compañeros y del profesor, evaluando sobre la base de cinco atributos: impresión general, importancia, claridad, integración y creatividad. Tanto él como los estudiantes empleaban una escala de 5 puntos, de 0 (muy mal) a 4 (excelente), para valorar cada atributo (MILLIS y COTTELL, 1998, págs. 135-136).

Recursos clave

MILLIS, B. J. y COTTELL, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. American Council on Education. Phoenix, AZ: Oryx Press, págs. 134-138.

MILLIS, B. J., SHERMAN, L. W. y COTTELL, P. G. (1993). "Stacking the DEC to promote critical thinking: Applications in three disciplines". *Cooperative Learning and College Teaching, 3*(3), págs. 12-14.

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

27

Corrección por el compañero

Características	
Tamaño del grupo	PAREJAS
Tiempo de trabajo	2 HORAS
Duración de los grupos	VARIAS CLASES
Aplicación en Internet	ALTA

Descripción y finalidad

En esta TAC, los estudiantes, agrupados por parejas, revisan críticamente y dan información para corregir los ensayos, informes, argumentos, artículos de investigación u otros escritos de sus respectivos compañeros de pareja. La corrección por compañeros ayuda a enseñar a los alumnos a identificar las características de los buenos y los malos escritos en el trabajo de otros, desarrollando así las competencias de evaluación crítica que pueden aplicar a sus propios trabajos escritos. Además, facilita una crítica constructiva a los autores, que pueden mejorar sus trabajos antes de entregarlos para su calificación.

Preparación

Los estudiantes no siempre están suficientemente preparados para criticar los trabajos escritos, por lo que necesitarán entrenamiento y orientación acerca de lo que deben buscar y de cómo hacer comentarios correctores constructivos. Para facilitar la corrección y contribuir a supervisar esta actividad, cree un "formulario de revisión a cargo de compañeros" que presente una lista de los elementos que deben buscar los alumnos cuando critiquen el trabajo de un compañero.

Procedimiento

1. Los estudiantes trabajan por parejas, describiendo cada uno, por turno, las ideas que tenga para el artículo que pretenda escribir. Cuando el interesado expone sus ideas, el compañero toma notas, hace preguntas y hace sugerencias.
2. Cada alumno realiza la investigación para su artículo, prestando atención también a lo que pudiera ser de utilidad para el compañero.
3. Los estudiantes redactan individualmente sus artículos.
4. Dentro de cada pareja, los estudiantes intercambian sus borradores para realizar una comprobación del trabajo del compañero. Al revisar el trabajo para corregirlo, el alumno pone signos de corrección y escribe comentarios directamente sobre el papel y puntúa o valora el artículo con el "formulario de revisión a cargo de compañeros". Además, los correctores cumplimentan y firman el formulario, indicando sus valoraciones de cada uno de los elementos.
5. Cada autor revisa su trabajo, teniendo en cuenta las correcciones señaladas por el compañero.
6. Los autores adjuntan el formulario al artículo definitivo y entregan ambos al profesor para su evaluación.

• • •

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplos

Introducción a la filosofía

El profesor Watts Itmene decidió utilizar la *Corrección por el compañero* conjuntamente con el trabajo que encargaba como proyecto de fin de curso. Formó parejas y pidió a los estudiantes que consideraran esta cuestión: *¿Cuál es la diferencia entre la apariencia y la realidad?* Solicitó a los alumnos que dialogaran y después seleccionara cada cual uno de los filósofos estudiados durante el semestre para redactar un trabajo respecto a cómo había tratado éste el tema. Los estudiantes realizaron una investigación en la biblioteca y entraron también en una página web creada por el Sr. Itmene, que contenía muchos enlaces a páginas web de filosofía. Cuando los alumnos encontraban algún material que les parecía útil para su compañero, tomaban nota del mismo. El profesor Itmene reservó entre diez y quince minutos semanales de clase para que las parejas de estudiantes comprobaran los progresos realizados por sus compañeros respectivos y comentar lo que creyeran útil. Varias semanas antes de que tuvieran que entregar el trabajo, reservó todo el horario de la clase para que los alumnos corrigieran y valoraran los trabajos de sus compañeros. Al hacer que los estudiantes corrigieran en clase, él quedaba a disposición de los alumnos para responder a las preguntas que le formularan y creía también que su presencia garantizaba que se tomara en serio la tarea y se realizara íntegramente. Los estudiantes revisaron sus trabajos basándose en la información facilitada para la corrección. Adjuntaron al trabajo final el primer borrador, que incluía las correcciones del compañero, y entregaron ambos al profesor para su evaluación.

• • •

Composición, lectura crítica y redacción

Uno de los principales objetivos de esta asignatura de inglés fundamental era ayudar a los estudiantes a adquirir técnicas y práctica de redacción expositiva y de debate. Una proporción importante de alumnos llegaban a la asignatura con unas competencias de redacción poco desarrolladas; muchos sólo habían aprobado una asignatura de inglés como segunda lengua o asistido a unas clases de recuperación. En la versión presencial tradicional de la clase, la profesora hacía que los alumnos escribieran en el aula en varias clases de cada semana, de manera que ella pudiera circular entre los alumnos, observando y facilitando información formativa sobre el trabajo de cada estudiante. Cuando descubría un problema recurrente, interrumpía el proceso de escritura para tratarlo con toda la clase. Este tipo de interacción no era posible en la versión en Internet de la asignatura. A la profesora le preocupaba que, si tenía que facilitar la información de corrección que necesitaba cada alumno, la carga de trabajo de la asignatura por la red sería abrumadora.

Decidió implementar la *Corrección por el compañero*. Diseñó un "formulario de revisión por el compañero" que incluía una lista exhaustiva de los tipos de elementos necesarios para una redacción eficaz. Para cada tarea de redacción, formó parejas e hizo que cada compañero corrigiera el trabajo del otro, utilizando los métodos de seguimiento del procesador de texto. Los estudiantes adjuntaban el borrador original y el corregido por el compañero cuando entregaban el trabajo final revisado. La profesora puso notas independientes para cada componente y para cada trabajo. Al otorgar una ponderación importante a la calificación de corrección, dio un incentivo a los alumnos para que hicieran esta tarea con gran cuidado. Estaba convencida de que la *Corrección por el compañero* ayudaba a facilitar a los estudiantes la información formativa suficiente que necesitaban, sin sobrecargarse de trabajo. Además, al ayudar a los alumnos a identificar los problemas de redacción en la tarea realizada por sus compañeros, sabía que los estudiantes adquirirían unas competencias de evaluación que podrían aplicar a su propia redacción.

• • •

Introducción a la psicobiología

Un profesor de psicología de nivel superior hizo que sus alumnos realizaran un estudio empírico. Su trabajo final consistía en plasmar los resultados en un artículo formal de investigación. Asignó a los estudiantes a grupos de *Corrección por el compañero* de manera que mutuamente pudieran darse consejos e información sobre sus escritos. Utilizó un "formulario de revisión por compañeros" extraído de una revista de máximo nivel para orientar la información de los estudiantes. En concreto, estos tenían que buscar los elementos relacionados con la forma del artículo de investigación, como la importancia del problema, el diseño de investigación y los métodos, los resultados significativos, unas conclusiones suficientes, así como aconsejar sobre la mecánica de la redacción y el estilo. El profesor creía que la *Corrección por el compañero* mejoraba significativamente la calidad de los artículos que le entregaban sus alumnos, además de acercarlos al proceso de revisión, normal en su campo.

© Ediciones Morata, S. L.

• • •

Implementación en Internet

Los estudiantes pueden intercambiar con facilidad los artículos para que los corrijan sus compañeros, enviándolos adjuntos a mensajes de correo electrónico. Los correctores pueden hacer comentarios y variaciones, bien en letras mayúsculas, bien con tipos de un color o estilo diferente, o utilizando los métodos de revisión propios de los procesadores de texto habituales. Considere también la posibilidad de examinar herramientas tecnológicas específicas para procesos calibrados de revisión por compañeros.

Variantes y ampliaciones

- Asigne a los estudiantes a un grupo básico de cuatro alumnos, de manera que cada artículo lo revisen más de una persona.
- Haga que los compañeros se ayuden en la organización general del artículo. Por ejemplo, en el diálogo inicial, el alumno oyente elabora un esquema para que lo tenga en cuenta el autor. Los compañeros preparan juntos los epígrafes. Esto puede constituir un problema para los estudiantes; no obstante, estos dos pasos pueden contribuir a aliviar algunos "bloqueos del autor" que pueden surgir cuando los alumnos se enfrentan a un folio en blanco (Mills y Cottell, 1998, pág. 116).
- Amplíe los procedimientos haciendo que los estudiantes dediquen dos sesiones de corrección y valoración por artículo, dando así oportunidad a los autores de revisar dos veces sus escritos antes de su entrega.
- Considere la posibilidad de que los estudiantes entreguen los primeros borradores y los corregidos, de manera que pueda valorar y evaluar el progreso.
- Utilice esta técnica menos formalmente. Haga que los estudiantes intercambien sus trabajos escritos con compañeros simplemente para recibir información sobre el mismo, sin cumplimentar ningún formulario de revisión ni dedicar mucho tiempo en corregir.
- Además de entregar los comentarios de los revisores, pida a los autores que entreguen las respuestas a esos comentarios, indicando por qué han seguido o no el consejo.
- Califique cada componente del trabajo. Por ejemplo, puede poner una nota al borrador inicial, otra a la corrección y otra a la composición final. También puede evaluar a los estudiantes según hayan respondido a la revisión.

Observaciones y consejos

Es posible que los estudiantes no estén cómodos criticando el escrito de otro compañero. Pueden limitarse a decir que el trabajo es bueno y no precisa mejoras, lo que frustra la finalidad de la corrección por el compañero. Para promover una retroinformación importante y constructiva, asegúrese de que sus alumnos entienden que la revisión a cargo de compañeros consiste en un comentario de *todos* los aspectos del escrito: una tesis clara, un buen respaldo de la misma, unas oraciones bien construidas, unas transiciones coherentes, una organización lógica, más las correcciones relativas al aspecto exterior: gramática, ortografía y puntuación (Millis y Cottell, 1998, pág. 116). Un "formulario de revisión a cargo de compañeros" que incluya una lista de comprobación en el que quede bien identificado cada aspecto ayudará a orientar el trabajo del alumno.

Vincule parte de la calificación del estudiante al nivel de esfuerzo que haya hecho para criticar el trabajo de otro. La calificación de la revisión estimulará a los alumnos a dar respuestas más cuidadas a sus compañeros y los disuadirá de aportar unas valoraciones uniformemente positivas carentes de fundamento.

Haga que los estudiantes comenten el proceso una vez finalizado, diciéndoles que consideren hasta qué punto han trabajado bien juntos y qué acciones emprenderán en la siguiente situación de revisión a

© Ediciones Morata, S. L.

cargo de compañeros. Piense también en señalarles que agradezcan al compañero la ayuda prestada y se feliciten mutuamente por el trabajo realizado.

Puede utilizar los formularios de autoevaluación y de evaluación a cargo de compañeros para extraer información respecto a la medida en que unos alumnos han sido útiles para otros.

Recursos clave

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y SMITH, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom.* Edina, MN: Interaction Book Company.

MILLIS, B. J. y COTTELL, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty.* American Council on Education, Series on Higher Education. Phoenix, AZ: Oryx Press.

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

28

Escritura colaborativa

Características	
Tamaño del grupo	2-3
Tiempo de trabajo	VARIAS HORAS
Duración de los grupos	VARIAS CLASES
Aplicación en Internet	ALTA

Descripción y finalidad

En *Escritura colaborativa*, los alumnos, reunidos en parejas o tríos, redactan un artículo. Cada estudiante participa en cada fase del proceso de redacción: tormenta de ideas, obtención y organización de la información, y redacción, revisión y corrección del escrito. El hecho de trabajar juntos puede ayudarles a aprender y realizar de modo más eficaz las fases de la redacción del escrito. Además, los alumnos suelen escribir mejor y enorgullecerse más por sus trabajos cuando lo hacen para unos destinatarios que también se establecen en esta TAC. Por último, como en muchas profesiones es preciso escribir en colaboración, esta técnica puede ayudar a preparar a los alumnos para tareas que deberán realizar en su carrera profesional.

Preparación

Prepare esta TAC para aplicarla cuando vaya a encargar un trabajo escrito. Divida la tarea en partes manejables y establezca plazos provisionales para ayudar a los equipos a estructurar el proceso de redacción y aprender en cada paso.

Procedimiento

1. Los estudiantes forman parejas o tríos siguiendo sus instrucciones o escogiendo a los compañeros y, a continuación, generan ideas mediante una tormenta de ideas o realizando una investigación preliminar.
2. Los alumnos organizan juntos sus ideas y crean un esquema de trabajo.
3. Los estudiantes dividen el esquema, seleccionando o asignando secciones para que cada uno redacte individualmente el borrador inicial de su parte.
4. Los equipos leen primero los borradores y discuten y resuelven las discrepancias significativas en cuanto a opiniones, contenido y estilo.
5. Los equipos combinan las secciones individuales en un único documento.
6. Los equipos revisan y corrigen su trabajo, comprobando el contenido y la claridad, así como la gramática, la ortografía y la puntuación.
7. Tras la corrección inicial, los equipos entregan sus artículos al profesor para su evaluación y calificación.

• • •

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplos

Estudio comparado de las religiones del mundo: Occidente

El profesor Zeke N. Yeshallfind impartía una asignatura sobre el origen, la historia y las ideas más importantes de las principales religiones occidentales del mundo. Estaba convencido de que el aprendizaje es un proceso activo, constructivo y que los estudiantes aprendían mejor cuando conectaban con los contenidos de la asignatura mediante la interacción sistemática en clase. El profesor Yeshallfind creía que había establecido con éxito ese entorno colaborativo en su clase presencial e intentaba crear un entorno similar en su clase en Internet. Para lograrlo, combinó e implementó varias TACs diferentes.

Por ejemplo, durante la primera mitad del semestre, utilizó una combinación de la *TAC 1: Piensa, forma una pareja y comenta* y la *TAC 3: Grupos de conversación* para que los estudiantes reflexionaran e identificaran diversos "principios éticos universales" presentes en las principales religiones occidentales. Mediante estas tareas de aprendizaje, los estudiantes descubrieron que todas las religiones creían que está mal engañar, mentir, explotar, acosar, hacer daño o robar a los demás. Después, formó tríos de alumnos y les asignó una actividad de redacción sobre el proceso de comparación. Pidió a los grupos que: 1) seleccionaran dos religiones occidentales (como el zoroastrismo y el judaísmo o el cristianismo y el islamismo) y buscaran ejemplos en los que estas religiones hubiesen justificado la esclavitud, el racismo, el genocidio, la tortura o el terrorismo; 2) investigaran cómo habían encubierto o justificado los líderes religiosos esas violaciones de sus propios principios éticos fundamentales de forma interesada y autoexculpándose, y 3) escribieran sus hallazgos en un artículo redactado en colaboración. El profesor Yeshallfind creía que la tarea de *Escritura colaborativa* facilitaría una estructura para que los estudiantes interactuaran e hicieran un aprendizaje significativo de los conceptos básicos de la asignatura (adaptado de: Paul y Elder, 2003).

• • •

Introducción a la zoología

La profesora Ana Conda decidió implementar tareas de *Escritura colaborativa* con el fin de estimular a los alumnos a que relacionaran los contenidos de la asignatura con el mundo real. Para cada una de las tareas, formó parejas y pidió a todos los estudiantes que redactaran juntos un ensayo importante que respondiera a la misma cuestión. Por ejemplo, sobre el tema de la evolución de la diversidad biológica, les pidió que redactaran un ensayo que contestara a lo siguiente:

Los expertos estiman que las actividades humanas causan la extinción de centenares de especies cada año. Se cree que la tasa natural de extinción es de unas pocas especies al año, pero, dado que seguimos alterando el medio ambiente global, sobre todo al talar la selva tropical, es probable que la extinción resultante sea comparable con la del final del período cretácico. Los zoólogos están alarmados ante esta perspectiva. ¿Cuáles son algunas razones de su preocupación? Consideremos que la vida ha resistido numerosas extinciones en masa y siempre se ha recuperado. ¿En qué difiere la presente extinción en masa de las extinciones anteriores? ¿Cuáles podrían ser algunas consecuencias para las especies supervivientes?

Dos semanas antes de que expirara el plazo dado para cada tarea, la profesora reservó alrededor de una hora del tiempo de clase, para que las parejas de estudiantes analizaran el tema utilizando sus libros de texto y sus apuntes de clase para que sugirieran ideas para el trabajo. Después, los alumnos organizaron las ideas en un esquema y dividieron las secciones entre ambos participantes para redactar los borradores iniciales. Además, establecieron un calendario y acordaron un sistema de comunicación, por ejemplo, correo electrónico, reuniones informales, llamadas telefónicas, etcétera (adaptado de: Campell, Reece y Simon, 2004, pág. 295).

• • •

Implementación en Internet

Esta TAC se adapta con facilidad al entorno de red. Una vez formados los grupos, los estudiantes pueden comunicarse mediante mensajes en la página web, correo electrónico, mensajería instantánea o hablando por teléfono. Cuando trabajen juntos en la redacción, pueden enviar sus aportaciones como archivos adjuntos al correo electrónico y supervisar las aportaciones individuales mediante los métodos de revisión habituales en los programas procesadores de texto o, simplemente, utilizando tipos diferentes. Si la escritura colaborativa forma parte esencial de su clase, quizá sea conveniente estudiar la adquisición de algún programa de redacción colaborativa que facilite el proceso.

© Ediciones Morata, S. L.

Variantes y ampliaciones

- Esta TAC puede combinarse con otras muchas para crear un sistema colaborativo global. Por ejemplo, los estudiantes pueden hacer un torbellino de ideas con la *TAC 2: Rueda de ideas*, organizarlas con la *TAC 19: Agrupamiento por afinidad* o la *TAC 23: Redes de palabras* y examinar el tema mediante la *TAC 6: Debates críticos* o la *TAC 18: Investigación en grupo*. Una vez terminado el trabajo, pueden participar en la *TAC 27: Corrección por el compañero* y en la *TAC 30: Seminario sobre una ponencia*.
- Establezca unas orientaciones con respecto a la autoría, con la posibilidad de otorgar distintas puntuaciones, según el orden —primero, segundo, tercer autor—, los agradecimientos, etcétera.

Observaciones y consejos

La *Escritura colaborativa* es complicada. Considere la posibilidad de preparar a los estudiantes haciendo que participen, al principio del semestre, en trabajos colaborativos más sencillos. Además, si los alumnos no tienen demasiada experiencia de redacción, quizá sea conveniente que primero les encargue tareas individuales de redacción más sencillas.

Es posible que los estudiantes se opongan a esta TAC porque mucha gente considera que la redacción es una actividad aislada e individual. En consecuencia, dedique suficiente tiempo a explicar la finalidad de la escritura colaborativa. Por ejemplo, puede ser útil poner ejemplos de redacción profesional en colaboración para ayudar a los alumnos a comprender que esta actividad puede prepararlos para sus carreras profesionales futuras. Dedique también este tiempo para responder a las preguntas de los estudiantes y a abordar los problemas que les preocupen.

Escribir no es una tarea fácil y la escritura en colaboración es particularmente difícil. Estimule a los estudiantes para que no se limiten a corregir sus borradores en el nivel de las palabras y que hagan una revisión en los niveles de las oraciones, de los párrafos y de secciones enteras. Deben comprobar que la tesis quede clara, con un respaldo sólido, unas transiciones coherentes y una organización general adecuada, así como la gramática, la ortografía y la puntuación. Davis (1993, pág. 223) recomienda que los alumnos cumplimenten un formulario de autoevaluación que los oriente en sus correcciones e indique hasta qué punto creen que han seguido las pautas de la buena redacción:

- Una introducción que capte la atención del lector.
- Una tesis sólida.
- Equilibrio entre datos y opinión.
- Ejemplos bien seleccionados.
- Una conclusión que deje al lector con una idea clara del punto de vista de los autores.

Ayude a los estudiantes a mantener la orientación hacia el objetivo, que es trabajar para elaborar un buen producto escrito. Para lograrlo, el grupo debe estar preparado para sintetizar y corregir todas las aportaciones, tomando decisiones difíciles con respecto a las revisiones. No siempre es fácil aceptar la crítica, pero las personas tienen que estar preparadas para que su trabajo se corrija o, incluso, se elimine. Esta TAC será más eficaz si ayuda a los colaboradores a establecer de antemano un elevado nivel de confianza y una sólida dinámica de grupo.

La *Escritura colaborativa* puede ayudar a prevenir los fraudes académicos que a veces se relacionan con la redacción de los trabajos tradicionales de fin de curso; disuade del plagio porque la redacción le compete al grupo y no a un individuo. Además, como el grupo sigue una serie de pasos procedimentales al trabajar en un marco temporal específico, los estudiantes no pueden limitarse a copiar o a obtener un trabajo que proceda de otra fuente.

Decida de antemano su estrategia de calificación y comuníquesela a los estudiantes. Tenga en cuenta que la escritura colaborativa puede ser particularmente difícil de evaluar. Además de los problemas generales que plantea la calificación de trabajos, hay que distinguir entre las aportaciones individuales y el producto final del grupo. Para hacerlo, establezca primero una estrategia para calificar el escrito como tal. Davis

© Ediciones Morata, S. L.

(1993, pág. 223) aconseja elaborar una breve lista de comprobación de criterios de calificación, pero que evalue el escrito de forma global. Presenta unos criterios adaptados de McKeachie, Pintrich, Lin y Smith (1986, págs. 132-134) y de Morris y Tucker (1985, pág. 6):

- *Centro de interés:* ¿El problema escogido está delimitado en medida suficiente para que pueda tratarse de manera adecuada en el espacio del artículo?
- *Organización:* ¿La estructura del artículo es clara y fácil de seguir?
- *Desarrollo:* ¿El artículo presenta adecuadamente el tema, aporta pruebas convincentes en apoyo de la postura del autor, resume los hallazgos y ofrece una conclusión razonable?
- *Estructura oracional:* ¿Las oraciones están bien construidas, su longitud y estilo varían de forma apropiada y se utilizan para producir distintos efectos?
- *Mecánica:* ¿En general, el artículo está libre de errores ortográficos, tipográficos y gramaticales?

En segundo lugar, procure calificar tanto las aportaciones individuales (para promover la responsabilidad individual) como el producto del grupo (para promover la interacción). La recogida de los borradores con el trabajo final y el uso de formularios de autoevaluación, calificación por los compañeros y evaluación de grupo, pueden ayudarle a evaluar y calificar el trabajo individual y el del grupo.

El uso cada vez más frecuente de ordenadores ha incrementado en gran medida la práctica de la escritura colaborativa y el *software* destinado a la redacción colaborativa está haciéndose más popular y asequible. Una búsqueda por Internet combinando expresiones como *"collaborative writing", "teaching"* y *"software"** le proporcionará la información más actualizada, incluyendo descripciones de productos. La URL que aparece a continuación corresponde a una página web creada por Peter Sands, de la *University of Wisconsin-Milwaukee*. Incluye una comparación detallada de programas informáticos de escritura, como: *Common Space, Norton Connect, Daedalus Integrated Writing Environment* y *Aspects*. Compara características como anotación, generación de bibliografías, contactos en tiempo real, heurística e incluso plantillas de calificación (tomado el 22 de octubre de 2003 de: http://english.ttu.edu/kairos/2.2/reviews/sands/comparison.html**).

Recursos clave

Hillebrand, R. P. (1994). "Control and cohesion: Collaborative learning and writing", *English Journal, 83*, págs. 71-74.
Reither, J. A. y Vipond, D. (1989). "Writing as collaboration". *College English 51*, págs. 855-867.
Tobin, L. (1993). "Collaboration: The case for coauthored, dialogic, nonlinear texts". *Writing relationships: What really happens in the composition class*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, págs. 128-140.

* Dejamos las palabras clave de búsqueda en inglés porque, como puede suponerse, arrojan muchos más resultados que sus equivalentes en castellano: "escritura colaborativa", "enseñanza" y "*software*". De todos modos, el uso de éstos también aporta información relevante por ejemplo sobre la escritura colaborativa a través de wikitexto o blogs. *(N. del T.)*

** La página reseñada está activa, pero el texto es antiguo, de 1997. Diez años en tecnologías de la información es demasiado tiempo. Aunque *Norton Connect* aparece mencionado en la lista de "entornos y plataformas para virtualizar cursos" de la UNED (http://www.uned.es/catedraunesco-ead/plataformas.htm), la dirección de Internet allí indicada no es correcta. La página web de *Symantec* no contempla el *Norton Connect*, por lo que es probable que se haya abandonado este producto. No se encuentran referencias actuales de *Common Space* y de *Aspects*. En cambio, sí pueden hallarse de *Daedalus Integrated Writing Environment*. *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

29

Antologías de equipo

Características	
Tamaño del grupo	4, DESPUÉS 2 Y DESPUÉS 4
Tiempo de trabajo	VARIAS HORAS
Duración de los grupos	VARIAS CLASES
Aplicación en Internet	MODERADA

Descripción y finalidad

Los equipos de alumnos recopilan, anotan, preparan e imprimen una antología de materiales relacionados con la asignatura. Esta TAC proporciona una estructura organizativa para que los estudiantes investiguen un tema, lean y revisen los materiales más valiosos sobre él y describan e impriman la información, creando una valiosa colección de recursos. Fundamentalmente, permite que los estudiantes vivan la experiencia del proceso de investigación sin que tengan que redactar un artículo formal de investigación.

Preparación

La preparación que precise esta TAC depende del nivel de los alumnos. Si los estudiantes se inician en la materia y en la investigación, facilíteles ejemplos de materiales adecuados. Si ya conocen el campo y tienen experiencia con artículos de investigación, limítese a fijar un marco temporal que establezca unos plazos para ayudarle a usted y ayudarles a ellos a supervisar las distintas etapas.

Procedimiento

1. El profesor organiza a los estudiantes en grupos básicos de cuatro y les orienta para que determinen un tema adecuado de investigación.
2. Los grupos se separan y cada alumno investiga e identifica entre cinco y diez de los recursos más importantes sobre el tema.
3. El equipo vuelve a reunirse y recopila las bibliografías de los cuatro miembros; toma las decisiones iniciales con respecto a la relevancia y la difusión de cada elemento, eliminando fuentes que parezcan de poco valor, con la idea de crear una antología de unas diez citas.
4. El equipo se subdivide en parejas y asigna a cada una la mitad de la bibliografía.
5. Las parejas dividen su parte de bibliografía y cada estudiante se hace cargo de la mitad.
6. Cada alumno fotocopia y escribe un breve comentario reflexivo sobre cada fuente.
7. Los alumnos se reúnen, formando de nuevo las parejas, e intercambian las revisiones; cada uno lee y reflexiona sobre la revisión del otro, buscando pensamientos e ideas divergentes y convergentes; juntos crean una anotación compuesta de las fuentes de su mitad de la bibliografía.
8. Las parejas se reúnen, volviendo a formar los grupos de cuatro y preparan su trabajo para su entrega, añadiendo una portada, la introducción (con una declaración de intenciones y del valor de

© Ediciones Morata, S. L.

la antología para el público al que se dirige) y una conclusión (con las aplicaciones sugeridas de la antología, las preguntas no contestadas y sugerencias para investigaciones futuras).

9. Los equipos entregan sus antologías al profesor.

• • •

Ejemplos

Composición y lectura

La profesora Anne O'Tate impartía una asignatura de composición de primer curso y utilizó esta técnica para ayudar a los alumnos a desarrollar temas para distintos trabajos. Pidió a los equipos de estudiantes que seleccionaran un tema que quisieran investigar. Cada miembro del equipo los entregó manuscritos recopilados relacionados con el tema. Después, el equipo siguió el procedimiento de las *Antologías de equipo* para crear una colección de lecturas de la que poder escoger cuando redactaran sus trabajos. La profesora encargó durante el semestre cinco antologías, cada una correspondiente a un artículo.

• • •

Educación para la salud

El profesor Sal Monella quería que sus alumnos leyeran a autores que consiguen hacer emocionante e interesante el campo de las ciencias de la salud. Decidió conseguir que los estudiantes elaboraran una "antología de equipo" de artículos de periódicos y revistas escritos por destacados autores de ciencias de la salud. El profesor Monella formó equipos de cuatro estudiantes y pidió a cada grupo que investigara e identificara a cinco famosos científicos que hubieran investigado cuestiones relacionadas con la salud. Durante la clase siguiente, pidió a los grupos que priorizaran la lista de acuerdo con los científicos que más les interesara estudiar. Cuando terminaron, el profesor reunió a toda la clase, preguntó el primer nombre a cada equipo, fue escribiéndolos en la pizarra y asignó cada científico a un equipo para que éste lo estudiara. Después, explicó a todos los grupos los procedimientos de las *Antologías de equipo*. Cuando los grupos terminaron sus antologías, el profesor las guardó en la biblioteca, y encargó a los alumnos la tarea de revisar todas las antologías con el fin de responder a las preguntas de una hoja de trabajo.

• • •

Fundamentos de la educación

La profesora Rita Booke determinó que los alumnos de su asignatura no habían tenido muchas experiencias previas con escritos relacionados con la educación multicultural. Pidió a los estudiantes que formaran equipos y solicitó a cada grupo que elaborara una bibliografía de escritos relevantes, fotocopiara los trabajos seleccionados para incluirlos en la antología y respondiera a los puntos principales de los autores. Los equipos hicieron una breve presentación de sus antologías en clase y éstas quedaron como materiales a disposición de los alumnos durante todo el semestre.

• • •

Introducción a la expresión fotográfica

El profesor Matt Finnish diseñó esta asignatura para facilitar a los estudiantes una visión de conjunto del campo de la fotografía, recurriendo a artistas de distintos orígenes étnicos y culturales. Procuró también orientar a los alumnos para que desarrollaran su propio enfoque personal de la expresión fotográfica. El profesor creía que la emulación era una técnica importante para ayudar a los estudiantes a alcanzar ambos objetivos. Explicó a sus alumnos que imitar a un artista que hubiera creado algo que uno admirase era una tradición que se remonta hasta las primeras instituciones educativas. Dijo a los estudiantes que, en la época contemporánea, se disuade a los alumnos de "copiar" obras de arte, pero aclaró que, aunque la emulación exige imitar, no es copiar y que es uno mismo quien imita el estilo. La emulación supone analizar y extraer las cualidades esenciales del original y tratar después de igualar esas cualidades en la obra de uno mismo.

Formó equipos de estudiantes y les pidió que seleccionaran a un fotógrafo que les resultara particularmente interesante o inspirador. Los alumnos crearon una lista de las obras más importantes del fotógrafo y se las repartieron para que cada uno localizara y fotocopiara las imágenes. En clase, los estudiantes dialogaron sobre cada obra, tratando de identificar los aspectos más destacados de ella que realzaran la expresión de la misma (como el uso de la luz, el color y la composición; cualquier técnica especializada de revelado y de creación de la fotografía; materia o tema de la foto, etcétera). El equipo redactó un resumen de su análisis de cada imagen. Después, cada estudiante tomó y reveló sus propias fotografías, imitando el estilo del fotógrafo. Además escribieron un párrafo sobre lo que habían aprendido, observado y experimentado en el ejercicio. Los alumnos volvieron a reunirse en sus equipos y recopilaron su trabajo en una antología, añadieron una portada, un índice y una página con la biografía del artista al que habían imitado.

• • •

Implementación en Internet

La implementación de esta TAC en una asignatura en Internet será más satisfactoria si se asigna a estudiantes experimentados de cursos avanzados. Los alumnos pueden utilizar una zona dedicada al diálogo en combinación con intercambios por correo electrónico para comunicarse entre ellos cuando descubran fuentes, creen una bibliografía y preparen anotaciones compuestas. Aunque los estudiantes puedan generar una antología en papel, será más accesible y útil para los demás alumnos si las crean en formato de *Portable Document Files* (PDF), que pueden ponerse en la red.

Variantes y ampliaciones

- Si dispone de poco tiempo, descarte la parte de creación de la antología de esta TAC y haga que los estudiantes creen simplemente una bibliografía anotada. Reduzca aún más el tiempo y el esfuerzo del alumno reservando las fuentes en la biblioteca. En todo caso, las parejas de estudiantes revisan los mismos artículos, capítulos o áreas de contenido e intercambian notas para leer y reflexionar. Los alumnos discuten los puntos clave y buscan pensamientos e ideas divergentes y convergentes. Juntos, los estudiantes preparan una anotación combinada que resume cada artículo, capítulo o concepto.
- En vez de crear una antología, haga que los estudiantes utilicen este procedimiento para elaborar un archivo, catálogo, crónica, colección, compendio, directorio, archivo de datos, glosario, manual, ensayo fotográfico o mapa físico (BULL, MONTGOMERY y KIMBALL, 1999).
- Amplíe esta TAC combinándola con otras. Por ejemplo, haga que los equipos de alumnos utilicen sus antologías como base para redactar un artículo (*TAC 28: Escritura colaborativa*). También puede decirles que creen la antología para apoyar su rol docente en la *TAC 11: Rompecabezas*.

Observaciones y consejos

Implemente las *Antologías de equipo* para utilizarlas con una finalidad específica (como recursos para redactar un artículo, realizar un trabajo, enseñar a los compañeros, etcétera). Si la finalidad de las *Antologías de equipo* no está clara o si la clase no las utiliza de alguna manera, los estudiantes pueden tener la sensación de que esta tarea no es más que una forma de ocupar el tiempo.

Esta TAC puede ser una técnica eficaz para ayudar a los estudiantes a descubrir las fuentes y herramientas importantes de la asignatura. Además, proporciona una alternativa estructurada al trabajo estándar de final de curso con la que los alumnos practican habilidades necesarias para investigar.

Para incrementar la responsabilidad, es conveniente poner calificaciones individuales y de grupo. Con el fin de disponer de una base firme para calificar la actividad individual, haga que los estudiantes entreguen sus trabajos personales en intervalos concretos de tiempo o como documentos adjuntos al producto final. Por ejemplo, los alumnos pueden entregarle un documento que muestre los recursos descubiertos ini-

© Ediciones Morata, S. L.

© Ediciones Morata, S. L.

cialmente por cada uno, quedando una copia para el ejercicio de grupo. Siguiendo las mismas líneas de trabajo, los compañeros pueden entregar sus comentarios reflexivos individuales sobre cada fuente, así como la anotación combinada.

Considere la posibilidad de evaluar esta actividad utilizando *Group-Work Evaluations** (TEA 47, ANGELO y CROSS, 1993, págs. 349-351), creando un cuestionario que recoja la información sobre las reacciones de los alumnos a esta tarea. Por ejemplo, pida a los estudiantes que valoren el grado de eficacia alcanzado en el trabajo por el grupo de cuatro y como pareja, cuál era el grado de preparación de cada miembro del grupo en cada etapa de esta actividad, etcétera. Los profesores también pueden incluir cuestiones que pidan a los estudiantes que señalen lo que han aprendido con la antología como tal (a diferencia de lo aprendido en el proceso de creación de la misma).

Recursos clave

BULL, K. S., MONTGOMERY, D. L. y KIMBALL, S. L. (Eds.). (1999). *Quality university instruction online: An advanced teaching effectiveness training program—An instructional hypertext.* Stillwater: Oklahoma State University. Available: http://home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/EPSY5213Reading3a

MILLIS, B. (1994). "Increasing thinking through cooperative writing". *Cooperative Learning and College Teaching, 4*(3), págs. 7-9.

MILLIS, B. y COTTELL, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty.* Phoenix, AZ: Oryx Press, págs. 120-121.

* "Evaluaciones del trabajo de grupo". *(N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

TÉCNICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

30

Seminario sobre una ponencia

Características	
Tamaño del grupo	4-6
Tiempo de trabajo	VARÍA
Duración de los grupos	VARIAS CLASES
Aplicación en Internet	ALTA

Descripción y finalidad

En esta TAC, un estudiante hace una presentación formal de una ponencia original ante un pequeño número de compañeros. En el grupo, uno o dos estudiantes se encargan de responder a la ponencia. A continuación, todo el grupo participa en un diálogo sobre el contenido, la interpretación y los supuestos y valores subyacentes a la misma. *Seminario sobre una ponencia* facilita un marco en el que los grupos puedan iniciar un diálogo profundo, intercambiando y examinando las ideas que los estudiantes hayan extraído de su investigación y de su lectura individual. También dirige la atención de todos al trabajo del alumno autor de la ponencia al tiempo que le facilita información sobre el mismo, evitando, sin embargo, las presentaciones de muchos estudiantes ante toda la clase, que requieren mucho tiempo y acaban cansando a todos.

Preparación

- *Profesor:* Encargue y supervise la redacción de las ponencias y determine un plazo suficiente para que el estudiante se prepare y dirija el seminario. Considere la conveniencia de orientar a los alumnos respecto a cómo leer críticamente la ponencia y de preparar una respuesta formal. Planifique la actividad reservando un tiempo suficiente, pues es posible que haya que distribuirla en varias clases. Por ejemplo, la ponencia de cada alumno puede llevar unos 40 minutos. Para un grupo de cuatro, eso supone 160 minutos. Lo mejor es tener una o dos ponencias por sesión de clase.
- *Ponente:* Redacta, distribuye ejemplares de la misma a los miembros del grupo y organiza comentarios durante su resumen verbal, de entre 5 y 10 minutos, al grupo.
- *Moderador del seminario:* Lee la ponencia, toma notas y formula preguntas significativas para que el grupo las discuta.
- *Miembro del grupo:* Lee la ponencia, señala los pasajes interesantes en el texto y escribe preguntas y comentarios para el diálogo.

Procedimiento

1. Distribuya a los estudiantes en grupos y dígales que tendrán que responder todos, formal e informalmente, a las ponencias de los compañeros del grupo.
2. Determine quién debe dar respuesta formal a cada ponencia. En grupos de cuatro, nombre a un responsable; en grupos de seis, puede nombrar a dos responsables.
3. Explique a los estudiantes el marco temporal y las tareas.

© Ediciones Morata, S. L.

4. El día del *Seminario sobre una ponencia,* deje tiempo a los primeros ponentes para que presenten formalmente sus trabajos a sus grupos (entre 5 y 10 minutos).
5. Haga que interroguen los moderadores (unos 10 minutos).
6. Deje tiempo a los grupos para que dialoguen sobre la ponencia (unos 20 minutos).
7. Siga la misma sucesión de actividades con los segundos ponentes y así sucesivamente.

• • •

Ejemplos

Estudio de geografía universal

En esta asignatura, los alumnos estudiaban las características físicas, culturales y económicas de las principales regiones culturales y naciones del mundo. La profesora Clara Bean quería dar a sus alumnos la oportunidad de integrar y sintetizar los conceptos clave. Decidió encargar a diversos estudiantes que redactaran ponencias en las que tendrían que aplicar un conjunto de ideas tratadas en clase a una situación hipotética y presentar y discutir estos trabajos en un *Seminario sobre una ponencia.* He aquí un ejemplo de instrucción inicial:

Aunque en un país el desarrollo económico tenga muchos efectos positivos, diversas estrategias de desarrollo pueden ignorar o eliminar las inversiones en servicios sociales e incluso favorecer grandes disparidades de renta. Define tu concepción de una buena calidad de vida. Imagina que te han elegido como dirigente de una pequeña isla tropical. Redacta un escrito que describa las políticas que implementarías para garantizar que los monopolios y los grandes bloques comerciales pongan en peligro los recursos (incluyendo el terreno, el agua, las playas, las especias y los plátanos) y que los ciudadanos puedan disfrutar de una próspera calidad de vida.

Para el *Seminario sobre una ponencia,* la profesora organizó a los estudiantes en grupos de cuatro y nombró a un moderador en cada grupo. Pidió a estos responsables que prestaran especial atención a la calidad de la aplicación que hiciera el autor de los conceptos y teorías de la asignatura al escenario propuesto. La profesora Bean estaba convencida de que el seminario proporcionaba a los estudiantes una estructura en la que comparar ideas e investigar con mayor profundidad las cuestiones subyacentes a la situación hipotética.

• • •

Principios de marketing

La profesora Sal N. Stuff quería que los estudiantes examinaran en profundidad una estrategia de planificación de marketing. Decidió utilizar una combinación de la *TAC 28: Escritura colaborativa* y de la *TAC 30: Seminario sobre una ponencia* para encargar a los estudiantes una tarea aplicable al mundo real. Pidió a los alumnos que señalaran líneas de productos para el mercado (por ejemplo, mobiliario, ropa, electrodomésticos, etcétera). A medida que los estudiantes exponían sus ideas, ella las iba escribiendo en la pizarra. Después, invitó a los alumnos a escoger el producto que más les interesara para actuar como consultores de *marketing* y los organizó en parejas o tríos homogéneos.

Encargó a cada grupo que investigara las ventajas e inconvenientes de la comercialización por Internet del producto seleccionado. Cuando los estudiantes comenzaron su investigación, les pidió que tuvieran en cuenta los siguientes aspectos:

- El coste de diseñar y mantener una página web.
- La probabilidad de que los consumidores a los que iban dirigidos esos productos fueran compradores por Internet.
- Las tendencias de la industria en esa área de productos: por ejemplo, ¿hay otras empresas que estén vendiendo por la red productos similares?, ¿qué éxito tienen?
- La oportunidad de ampliar las existencias sin aumentar el coste del espacio dedicado a almacén, la realización de catálogos o los envíos por correo.
- La oportunidad de tener una tienda que nunca cierra.

© Ediciones Morata, S. L.

- La falta de confianza relativa a las compras con tarjeta de crédito en la red.
- La dificultad de que los compradores encuentren una página web si no conocen el nombre de la tienda ni una dirección de Internet (URL).
- La frustración del potencial cliente y la pérdida de tiempo al realizar búsquedas por la red.
- La seguridad de que la página web no llegará a los clientes que no utilicen ordenadores o no compren por Internet.

La profesora pidió a los alumnos que, basándose en sus descubrimientos, redactaran un memorándum persuasivo para el propietario de la empresa en el que manifestaran su postura acerca de extender las actividades a un sistema de distribución por Internet (TEA 12: *Analytic Memo*, Angelo y Cross, 1993, págs. 177-180). Dijo a los alumnos que incluyeran en el informe argumentos que contrarrestara las objeciones previstas. Para el *Seminario sobre una ponencia,* dijo a los estudiantes que presentaran sus informes como si fueran consultores contratados por el propietario de la empresa. Nombró a dos moderadores para cada informe analítico: uno respondería desde la perspectiva del propietario de la empresa, y el otro desde la del director financiero o contable. Todo el grupo discutió el análisis y la propuesta e intentó determinar una decisión efectiva de *marketing* basada en el informe.

• • •

Redacción de guiones

El objetivo primordial de esta asignatura en Internet era enseñar a los alumnos a redactar guiones de cine y televisión. El profesor utilizaba diversas lecturas recomendadas, foros de discusión, trabajos escritos y ejercicios para ayudar a los estudiantes a aprender los componentes y procedimientos de redacción de guiones cinematográficos. Los componentes eran: estructurar las narraciones, desarrollar los personajes y elaborar el diálogo. Los procedimientos eran: conceptualización, organización y ejecución. Para ayudar a los alumnos a sintetizar los aspectos individuales de la asignatura, decidió implementar un trabajo final seguido por un *Seminario sobre una ponencia.* El trabajo final consistió en redactar una obra de un acto. Permitió que los alumnos escogieran el medio y el género: para un programa de televisión, los estudiantes podían escoger entre una situación de comedia, una serie dramática o un programa único; para los guiones cinematográficos, podían escoger entre un filme de ficción o un documental.

Cuando los estudiantes acabaron de redactar el guión, el profesor formó grupos de seis, organizados por medios (televisión o cine), nombró a un moderador por guión y pidió a cada alumno que enviara por correo electrónico su guión de un acto a los otros cinco miembros del grupo. El profesor creó un área privada de diálogo para cada grupo y pidió a cada autor que presentara el "hilo" del foro correspondiente a su guión explicando por qué había escogido el medio, el género y el tema, su primordial objetivo artístico de su obra en un acto, los problemas que hubiese encontrado, etcétera. El profesor pidió a los moderadores que pusieran un segundo nivel de comentarios, revisando el guión desde el punto de vista de un productor que estuviera considerando aceptarlo. Los restantes miembros del grupo pondrían después otros comentarios, centrándose en la forma en que el autor trataba los distintos componentes y procedimientos, prestando especial atención a la habilidad de cada autor para tener en cuenta el carácter visual y los requisitos específicos de escribir para la televisión o el cine. El profesor creía que el *Seminario sobre una ponencia* proporcionaba a cada guionista una información importante y constructiva sin aumentar significativamente su carga de trabajo, facilitando además la práctica de los estudiantes en cuanto a la identificación de las características eficaces e ineficaces de los guiones.

• • •

Implementación en Internet

Organice a los estudiantes en grupos y cree para cada uno un foro independiente y privado. Los estudiantes pueden intercambiar sus ponencias para su revisión como documentos adjuntos al correo electrónico. Los alumnos nombrados para desempeñar la función de moderadores pueden poner sus comentarios en el tablón del foro de discusión del grupo. Los demás miembros del grupo pueden poner después sus comentarios adicionales.

© Ediciones Morata, S. L.

Variantes y ampliaciones

- En vez de redactar una ponencia, pida a los estudiantes que lean una serie de textos o artículos de revistas científicas. Pida a cada alumno que prepare una presentación oral con su análisis o interpretación de una de las lecturas recomendadas para el seminario. El moderador puede ser el primero en hacer sus comentarios y que despué s vayan haciéndolo los demás componentes del grupo.
- Utilice esta TAC para proporcionar a los estudiantes información sobre otros tipos de trabajos, como dibujos, pinturas, composiciones musicales o representaciones dramáticas, etcétera.
- Combine esta TAC con otras, como la *TAC 15: Estudio de casos* o la *TAC 28: Escritura colaborativa*, con el fin de que la experiencia colaborativa sea aún más completa.

Observaciones y consejos

Es posible que los estudiantes no se encuentren cómodos teniendo que poner sus trabajos en común con otros compañeros. Considere la posibilidad de conectar esta TAC con la *TAC 27: Corrección por el compañero*, de manera que los alumnos reciban información sobre sus escritos antes de presentarlos ante el gran grupo.

El *Seminario sobre una ponencia* es un ámbito en el que los estudiantes pueden descubrir ideas nuevas, reexaminar otras antiguas o establecer conexiones interesantes entre distintas ideas. El grupo es responsable de examinar el texto e investigar las ideas que cada persona haya extraído de su lectura. Es un momento para "explotar" el texto, pensar en voz alta sobre él y poner a prueba con el grupo algunas ideas. El intercambio de ideas se centra en profundizar en la fuente y se orienta a ello.

El provecho del seminario es máximo cuando el responsable de la réplica ha preparado una respuesta bien meditada y cuando todos los estudiantes han leído el mismo texto con toda atención. Por tanto, oriente a los alumnos acerca de cómo leer críticamente. Ayúdelos a entender que el lector crítico trata de comprender el sentido literal de las palabras, de relacionar la información con lo que ya sabe, de distinguir entre datos y opiniones, de extraer inferencias respecto al punto de vista del autor y de evaluar y desarrollar una opinión informada sobre el material.

No pretenda presentar todas las ponencias en una sesión. Los estudiantes acabarán abrumados o aburridos con la actividad y no seguirán respondiendo tan bien. Esta tarea debe desarrollarse en varias sesiones.

Recursos clave

HABESHAW, S., HABESHAW, T. y GIBBS, G. (1984). *53 interesting things to do in your seminars and tutorials*. Bristol: Technical & Educational Studies.

HARNISH, J., *What's in a seminar?* Washington Center for Improving Undergraduate Education. Obtenido el 20 de abril de 2003 de http://www.evergreen.edu/washcenter/WhatsSeminar.shtm

© Ediciones Morata, S. L.