

Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos

Diagnosis and perceptions of university students about the written production of exhibition texts

Recibido: 7 de octubre de 2020 / Aprobado: 24 de noviembre de 2020



Faustino Medina^a

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

faustinom Medina2683@gmail.com

Resumen

Es evidente que la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita resulta más difícil que la oral debido a que es una habilidad compleja que requiere un proceso de aprendizaje, sobre todo, cuando se refiere a la escritura académica. Las investigaciones apuntan a que su débil dominio responde a factores lingüísticos y extralingüísticos. El presente artículo tiene como objetivo principal proponer una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares para el desarrollo de la competencia escrita. La realización de la investigación responde a una metodología descriptiva y se llevó a cabo durante tres momentos, a saber: solicitud de redacción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis; aplicación de un cuestionario con preguntas referentes a las propiedades

textuales y al aprendizaje colaborativo y, por último, la presentación de una propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de la escritura. El análisis documental de los textos producidos muestra que los estudiantes universitarios presentan serias dificultades a la hora de completar una tarea de redacción y, por tal motivo, la secuencia didáctica propuesta puede resultar idónea para superar estas debilidades.

Palabras clave: Competencia escrita; propiedades textuales; aprendizaje colaborativo; trabajo entre pares.

Abstract

It is clear that acquiring and developing written communication competence is more difficult than oral communication because it is a complex skill that requires a learning process, especially when it comes to academic writing. Research suggests that his weak dominance responds to linguistic and extralinguistic factors. The main objective of this article is to propose a teaching sequence based on collaborative peer learning for the development of written competence. The conduct of the research responds to a descriptive methodology and was carried out for three moments, namely: solitude of writing an exhibition essay to university students and their subsequent analysis; application of a questionnaire with questions regarding textual properties and collaborative learning and, finally, the presentation of a proposal for a didactic sequence based on collaborative learning to promote the development of writing. Documentary analysis of the texts produced shows that university students present serious difficulties in completing a writing task and, for this reason, the proposed teaching sequence may be ideal for overcoming these weaknesses.

Keywords: Written competence; textual properties; collaborative learning; peer-to-peer work.

a. Profesor de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Para contactar al autor: faustinom Medina2683@gmail.com / fi.medina@ce.pucmm.edu.do

1. Introducción

Los seres humanos son, por naturaleza, entes sociales; individuos que necesitan construir y mantener, lo más estable posible, las comunidades donde se desarrollan. Por eso, los hombres se preocupan por establecer relaciones interpersonales sanas. Estas se concretizan, fundamentalmente, por medio de la comunicación. Así que, la comunicación, tanto oral como escrita, es la principal actividad para el logro de esta misión social.

Antes de apuntar a nuestro objeto de estudio, se hace necesario asentar algunas diferencias entre la oralidad y la escritura. La primera se caracteriza por ser menos planificada; regularmente, se fundamenta en la improvisación y en la adecuación contextual. En tal sentido, los hablantes evalúan el entorno espacial y temporal donde deben presentar sus discursos. Además, el acto comunicativo oral recibe respuesta, la mayoría de las veces, de manera inmediata. Esto último porque esta actividad se realiza con la participación de dos o más voces (Borioli, 2019). Otra característica de este tipo de comunicación es su volatilidad. Una vez finalizada, gran parte de la información compartida se pierde porque la capacidad para almacenarla de la mayoría de los hablantes es bastante limitada (Andrade et al., 2020).

La comunicación escrita, por su parte, presenta menos improvisación, mejor dicho, es una actividad que tiende más a la planificación. De igual forma que en la oralidad, quien redacta un texto necesita considerar, entre otros aspectos, la adecuación, coherencia y cohesión de su escrito (Cassany, 1989). Aunque en la escritura no se recibe una respuesta inmediata, es importante que se reflexione en las posibles reacciones de los lectores. Esto permitirá que quien escribe pueda presentar un mensaje más completo y eficaz (Martínez, 2002). Una última condición de la comunicación escrita es la corrección gramatical. La violación de las normas ortográficas y tipográficas son más perceptibles en la escritura que en la oralidad y pueden desviar el propósito comunicativo del mensaje (Cassany, 1989).

A partir de estas diferencias, se hace evidente que la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita resulta más difícil que la oral. “La escritura es una tarea muy compleja y se considera que es la herramienta a través de la cual se ponen en funcionamiento los procesos cognitivos que forman el conocimiento del mundo, (...)” (Rodríguez et al., 2018, p.

304). En esa misma tesitura, es importante que el que escribe decida cuál es el plan a seguir para resolver las limitaciones o los problemas que puedan surgir antes y durante el proceso de redacción (Flower y Hayes, 1996).

Estas problemáticas, por lo general, se derivan de factores lingüísticos y extralingüísticos. Estas limitaciones se vinculan, casi siempre, a “(...) la formación escolar previa, el capital cultural o las habilidades cognitivas de los estudiantes (...)” (Tovar, 2019, p. 70). Por su parte, Alvarado (2019) considera que otras dificultades que restringen la producción de textos son: “(...) la falta de entrenamiento o instrucción, insuficiente bagaje cultural, la falta de conocimiento sobre el tema que se desea escribir, el dominio de las normas gramaticales, (...)” (p.5). Estas condiciones afectan, considerablemente, el desarrollo de procesos escriturales dentro y fuera de la academia, provocando, también, un alejamiento o animadversión por parte de los aprendices, debido a que, la imposibilidad de completar las tareas de escritura propuestas por sus docentes hace que estos se frustren y abandonen los proyectos o acudan al plagio.

Desde el punto de vista sociocultural, la construcción de un discurso coherente es considerada como una práctica que se sitúa en un determinado contexto social, cultural e histórico. “La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas” (Navarro et al., 2018, p.13). Por lo que, para la producción de textos orales y escritos, no solo son necesarias las habilidades gramaticales de los usuarios de la lengua, sino también, el dominio de lo que los sociolingüistas denominan gramática social. Se trata, entonces, de reconocer las normas de la lengua, saber aplicarlas a diferentes situaciones discursivas y, sobre todo, comprender el contexto sociocultural donde se pretende presentar dicho mensaje (Moreno, 2005).

Todo lo expuesto anteriormente exige recordar que una de las principales metas de todo sistema educativo es la formación de sujetos autónomos, personas capaces de criticar y autocriticarse. Por tanto, la educación actual persigue el desarrollo de capacidades a través del modelo educativo basado en competencias. Este enfoque propone centrar todo el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno. De manera que este pueda, mediante ejercicios prácticos, reales o simulados, adquirir las competencias que necesita para subsistir.

De modo que, las Instituciones de Educación Superior se preocupan porque los estudiantes sean competentes, entre otras cosas, para establecer intercambios comunicativos eficaces. Por eso, los docentes universitarios priorizan la planificación de secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia de comunicación oral y escrita. Sin embargo, las investigaciones sobre este particular demuestran que los alumnos llegan a la universidad con deficiencias que limitan, en gran medida, la producción de textos académicos orales y escritos. Estos, incluso, suelen admitir su pobre desempeño en las tareas de redacción académica (Carrera et al., 2019).

Después de analizar la problemática que ha motivado la realización de esta investigación, se hace necesario presentar las preguntas que esta sugiere. Posteriormente, se enuncian los objetivos que las responden. Se cree pertinente, para el desarrollo de este artículo, plantear dos interrogantes: 1- ¿cuáles dificultades presentan los estudiantes en la realización de actividades de redacción académica?; 2- ¿de qué manera el trabajo colaborativo entre los estudiantes puede favorecer el desarrollo de la competencia escrita? Para responder las preguntas de investigación, los objetivos perseguidos con este trabajo son: a) identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la realización de actividades de producción de textos expositivos; b) proponer una secuencia didáctica basada en estrategias colaborativas para el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes universitarios.

2. La producción escrita en el nivel superior

Cuando se habla de textos académicos, se debe pensar tanto en los discursos que producen los docentes como en los que elaboran los estudiantes desde la universidad. En este ámbito, la producción de textos supone un nivel de exigencia mayor y, por ende, un mayor dominio de las propiedades lingüísticas implicadas en este proceso. En tal sentido, la labor de los docentes y estudiantes debe orientarse hacia la adquisición temprana de la competencia escrita.

La producción escrita es una de las actividades que más favorece el desarrollo intelectual de los estudiantes. Esto se debe a que esta "(...) funciona como una herramienta insustituible para acceder, asimilar y adueñarse de las nociones de un campo de estudio (...)" (Silva y Valdez, 2017, p.795). Partiendo de este razonamiento, se puede pensar la redacción académica como todo discurso producido desde la universidad

donde se plantean, de manera coherente, temas vinculados con la academia.

Por su parte, Márquez et al. (2010) consideran que los textos académicos son muy rigurosos ya que a través de ellos se vehiculizan los descubrimientos científicos. Flórez y Cuervo (2005), siguiendo los planteamientos de Flower y Hayes (1996), explican que toda redacción consta de tres fases: "la planeación (pensar el texto, generar ideas, anticipar quién va a leerlo), transcripción/traducción (primera aproximación al texto definitivo, poner las ideas en el papel) y revisión/edición (perfeccionamiento sucesivo de la primera versión)" (p.54).

La redacción académica se ha convertido en uno de los temas más discutidos por los profesores e investigadores universitarios. Esto se debe, entre otras cosas, a que la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias lingüísticas necesarias para la producción de textos académicos representa una de las tareas más difíciles para los docentes. Esta labor se dificulta, regularmente, porque los estudiantes y muchos profesores no han comprendido lo que significa ni lo que implica el término texto.

Muchos definen la palabra texto como un conjunto de oraciones en torno a un tema determinado. Sin embargo, Fuentes (2011) considera que un texto es "(...) una comunicación completa (...)" (p.21), es decir, una estructura compleja compuesta por ideas que se relacionan para constituir un mensaje coherente y funcional. Cuando se produce un texto se debe considerar, además de los elementos que corresponden a la normativa, el propósito que este debe cumplir en el ámbito donde se publicará. A partir de este, el escritor debe tomar una serie de decisiones para que, efectivamente, su texto funcione.

Por otro lado, Araya (2010) plantea que un texto es "(...) cualquier manifestación verbal que se produzca en un intercambio comunicativo. Es una unidad total de comunicación oral o escrita con una determinada intención, y que, además, está bien estructurada sintáctica y semánticamente (...)" (p.368). También, se debe agregar que un texto es una unidad comunicativa que depende de un contexto situacional y sociocultural para ser comprendido.

Siguiendo las ideas anteriores, se puede plantear que todo texto, en el caso de este estudio, el expositivo, debe presentar una estructura o superestructura que le permita completar, con eficacia, su propósito comunicativo (Angulo y Bravo, 2010; Martínez, 2002). A diferencia de

otros tipos de textos, en los expositivos se organiza la información mediante secuencias discursivas diversas. Toda exposición busca "(...) mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales – subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular" (Angulo y Bravo, 2010, p.74).

El reconocimiento de estas secuencias y su apropiada utilización en la composición de textos expositivos pueden representar una de las dificultades más difíciles de superar por los estudiantes universitarios. Además de esto, se debe considerar que otra de las problemáticas que circulan alrededor de esta tipología textual es la admisión como iguales de los términos exposición y explicación. Sin embargo, se debe "(...) establecer una diferenciación entre exponer –que equivale a 'informar', es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización– y explicar, actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa" (Torrent y Bassols, 1997, p.71). A parte de estas dos situaciones, también, es necesario considerar las propiedades textuales que participan en la construcción de los textos, especialmente, de los expositivos.

3. Propiedades necesarias para el dominio de la competencia escrita

Tanto la comprensión como la producción de textos académicos requiere el desarrollo de habilidades lingüísticas. Estas se entienden como "(...) aquellas destrezas puestas de manifiesto en la escritura como evidencia explícita del proceso de comprensión. En este sentido, la habilidad se plantea como un conocimiento aplicado, aunque no necesariamente puesto en acción de modo consciente por los estudiantes (...)" (Demarchi y Mattioli, 2019, p.4). Por su parte, Cassany (1989) considera que las propiedades textuales necesarias para la producción de cualquier texto son la adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical. A seguidas se define cada una:

A. La adecuación se entiende como la utilización pertinente de un registro lingüístico de acuerdo con la situación comunicativa que enfrenta el hablante. Esta propiedad, además, abarca el conocimiento

que debe poseer el usuario de la lengua con respecto a quienes dirige su discurso y a los medios que necesita para lograr que su acto comunicativo sea eficaz (Cassany, 1989).

- B. La construcción de discursos coherentes es una competencia que todo estudiante universitario debe desarrollar. López y García (2019) postulan que "(...) la coherencia se alcanza en virtud de una negociación entre emisor y receptor y que es imposible hablar de coherencia sin pensar en la posible comprensión por un determinado receptor (...)" (p.346). En tal sentido, un texto coherente está pensado para que sea interpretado en un contexto determinado. Además, todos los elementos que en este participan aportan significación. Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) consideran que la coherencia es un concepto mucho más abarcador. Piensan que esta incluye los procesos cohesivos presentes en el texto.
- C. La capacidad de cohesionar correctamente las ideas dentro de un discurso es fundamental para la producción de textos académicos. Araya (2010) explica que la cohesión establece las relaciones o vínculos entre las ideas. Esto permite que los lectores puedan comprenderlo con mayor facilidad. Además, este recurso favorece la progresión temática porque los textos se construyen mediante la reiteración e incorporación de informaciones. Esta propiedad permite que el discurso sea coherente y que el tema que se discute avance con fluidez.
- D. Finalmente, la corrección gramatical se refiere a la normativa que regula la utilización de las lenguas. En tal sentido, se hace fundamental que el hablante reconozca y sea capaz de aplicar las reglas ortográficas y de puntuación. Además, la producción de un texto funcional implica "(...) conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico (...)" (Cassany, p. 23, 1989).

4. El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica

Son muchas las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para favorecer el desarrollo de la competencia escrita, entre ellas, el aprendizaje colaborativo entre pares.

El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que consiste en la realización, en pares

o grupos de trabajo, de actividades diseñadas y propuestas por el docente. Por otro lado, “(...) El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer (...)” (Matthews, 1996, p.101). Por su parte, Barkley et al. (2012) plantean que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por su diseño intencional, por la colaboración y por el aprendizaje significativo. Ental sentido, el profesor debe plantear actividades que respondan a una finalidad específica y alcanzable. Además, debe considerar que, para la resolución de estas, los alumnos necesitan trabajar en equipo.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo, es “(...) la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo (...)” (Muñoz et al., 2012, p. 163). Con este se aprovechan mejor las competencias individuales, debido a que la intención de esta metodología es unificar las potencialidades de cada participante para construir un producto de mayor calidad. Se trata de “(...) conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente (...)” (Revelo et al., 2018, p.117).

Para que el aprendizaje colaborativo sea funcional, debe estar mediado por instrucciones precisas del facilitador. Por tal razón, el docente debe establecer consignas de trabajo suficientemente claras, precisas y con verbos que apunten al nivel de dominio que la tarea se propone conseguir.

Avello y Duart (2016) proponen cinco claves para la implementación efectiva del aprendizaje colaborativo. En las siguientes líneas se enumeran y explican estas claves:

1. **Formación de los grupos:** el docente debe preocuparse por formar equipos de trabajo funcionales. Para esto debe considerar aspectos como la familiaridad y la empatía.
2. **Selección de la tarea grupal:** es de suma importancia seleccionar tareas apropiadas, actividades que favorezcan el trabajo colaborativo. El maestro debe reflexionar sobre el alcance y limitaciones de las tareas que propone a sus estudiantes.
3. **Claridad y flexibilidad de la tarea:** cuando se asigna una tarea, se debe proveer una consigna o guía para que los miembros del

equipo sepan con claridad lo que deben hacer. Además, el diseño de la actividad debe permitir las modificaciones que el contexto de la clase exija.

4. **Significatividad de la tarea:** el profesor debe plantear tareas que resulten significativas para el grupo. Actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias que necesitan los alumnos.
5. **Monitoreo y control de la tarea:** el docente debe estar atento y monitorear el desarrollo de la actividad. Debe estar dispuesto a retroalimentar o discutir elementos de la tarea con el grupo. También, es importante que el profesor acompañe el progreso de los equipos para evitar distracciones y pérdida de tiempo.

5. Metodología

La presente es una investigación de tipo descriptiva porque para llevarla a cabo se realizó un análisis exhaustivo del fenómeno estudiado. Para Hernández et al. (2010) con estas indagaciones se persigue explicar las propiedades, las particularidades y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se analice.

Con respecto a la recogida de información, en este estudio se utilizó el análisis documental y el cuestionario. El primer instrumento se define como el estudio de documentos con la finalidad de identificar y describir sus características. “El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2). Por su parte, Medina et al. (2019) consideran que el análisis documental “(...) consiste en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas (...)” (p.100).

Con respecto al cuestionario, se entiende como la aplicación de un formulario con preguntas acerca de las variables que se desean analizar. Hernández et al. (2010) consideran que “(...) en fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario (...)” (p.217). Este tipo de instrumentos, además, el más utilizado para

la realización de encuestas de cualquier tipo y con cualquier objetivo (Hernández et al., 2010). Este instrumento estuvo compuesto por diez preguntas cerradas que hacían referencia a las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo. Fue diseñado en el procesador de textos Microsoft Word, aplicado mediante la plataforma virtual Google Formularios y compartido a los estudiantes por correo electrónico y mensajería de WhatsApp.

La investigación desarrollada en este artículo se llevó a cabo en tres momentos fundamentales. El primero consistió en la solicitud de producción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis documental; el segundo fue la aplicación de un cuestionario sobre la percepción de estos alumnos con respecto al dominio de las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo y, por último, la presentación de una propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares.

6. Análisis documental de los textos de los estudiantes

Con el propósito de diagnosticar el dominio de la competencia escrita en estudiantes universitarios, se han analizado las propiedades textuales de ensayos expositivos de una muestra de diecisiete estudiantes de la asignatura Redacción y Estilo de la Universidad Autónoma

de Santo Domingo (UASD). A estos se les solicitó la producción de un texto expositivo de superestructura canónica y el tema a exponer fue la contaminación del agua. Se optó por el texto expositivo porque al momento de trabajar con este grupo se estaba introduciendo esta tipología textual.

Para el análisis se han considerado las propiedades textuales que todo producto de redacción debe poseer. Con respecto a la adecuación, se han utilizado los criterios: variedad dialectal, registro, canal, propósito comunicativo y receptores del mensaje; para la coherencia se ha tomado en cuenta la relevancia de la información presentada en el texto para el tema que se trabaja y la ordenación lógica de la información; por su parte, para la cohesión se decidió considerar la pertinencia y funcionalidad de los mecanismos lingüísticos que se utilizan para conectar las ideas; finalmente, para la corrección gramatical se evaluó las normas ortográficas y de puntuación (Cassany, 1989).

Además del análisis documental de la producción de los estudiantes, también se realizó una encuesta para determinar la percepción de estos con respecto a las propiedades textuales que debe exhibir todo discurso escrito y también se indagó sobre su preferencia por el aprendizaje colaborativo entre pares a la hora de producir textos académicos. Las siguientes tablas exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de este instrumento.

Tabla No. 1: Porcentaje de la presencia y ausencia de la adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical en los textos expositivos producidos por los estudiantes

PROPIEDADES TEXTUALES	PRESENCIA	AUSENCIA
Adecuación	29.41%	70.59%
Coherencia	35.29%	64.71%
Cohesión	35.29%	64.71%
Corrección gramatical	41.18%	58.82%

Nota: esta tabla muestra que las producciones de estos estudiantes universitarios carecen de las propiedades textuales necesarias.

Tabla No. 2: Reconocimiento de las propiedades textuales ausentes en textos expositivos.

PROPIEDADES TEXTUALES	RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES
Adecuación	25%
Coherencia	33%
Cohesión	16%
Corrección gramatical	25%

Nota: para obtener estos porcentajes, se solicitó a los estudiantes que analizaran textos expositivos breves y que identificaran en cada uno la propiedad textual de la que estos adolecían, como se observa en la tabla, el reconocimiento de estas propiedades no alcanza, en ninguno de los casos, el 50%.

Tabla No. 3: Percepción de los estudiantes con respecto al aprendizaje colaborativo.

PREGUNTAS	RESPUESTAS	PORCENTAJE
A la hora de escribir un texto, ¿cómo fluyen más tus ideas y te es más fácil?	Realizarlo de manera individual y dentro de tu espacio y tiempo.	58.3%
	Hacerlo en colaboración por los aportes que cada uno va dando al texto que va generándose.	41.7%
Cuando has trabajado en colaboración, ¿cuál rol asumes?	Protagonista y quien se encarga de editarlo y entregarlo.	100%
	Descansas en otro que tiene mayor dominio de la competencia escrita que tú.	
Cuando has producido un texto en colaboración, a qué área aportas, comúnmente:	Al contenido del texto.	41.7%
	Al ensamblaje de las ideas.	25%
	A la organización y cumplimiento de la consigna.	8.3%
	A la revisión de las faltas de normativa.	25%
¿Estás de acuerdo con que el trabajo colaborativo puede ayudarte a mejorar tu competencia escrita?	Totalmente de acuerdo.	50%
	Medianamente de acuerdo.	41.7%
	Medianamente en desacuerdo.	
	Totalmente en desacuerdo.	8.3%

Nota: a pesar de que un porcentaje más alto ha respondido que prefiere trabajar de manera individual, también reconocen que el trabajo colaborativo puede favorecer el desarrollo de la competencia escrita.

7.Propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo

Tomando como referencia los resultados del análisis de los textos escritos por los estudiantes, se considera necesario proponer la aplicación de esta secuencia didáctica, en la cual, como se plantea más arriba, se favorece la implementación del aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la competencia escrita. La misma consiste en la realización de actividades de producción de un ensayo expositivo en pares colaborativos. A seguidas, se explican los pasos aconsejables para desarrollar esta práctica:

1ero- Solicitud de redacción de un párrafo respondiendo la pregunta: ¿qué es la contaminación del agua? Este deberá estar estructurado por tres oraciones o más.

2do- Explicación de las propiedades textuales y motivación para que cada alumno evalúe la producción de uno de sus compañeros. Deberá anotar, en la misma hoja donde está el párrafo, cuáles propiedades el texto posee y cuáles están débiles o inadecuadas. Después, el profesor examinará cada texto para identificar otras dificultades de redacción o validar las detectadas.

3ero- Realización de talleres de comprensión lectora para identificar las propiedades textuales (adecuación, cohesión, coherencia y corrección gramatical) implicadas en la elaboración de textos académicos, específicamente, ensayos expositivos.

4to- Realización de taller de producción de ensayos expositivos tomando en cuenta las propiedades textuales.

5to- Redacción, en pares colaborativos, de un ensayo expositivo con superestructura canónica: introducción, desarrollo y conclusión. Esta producción se realizará siguiendo los pasos de una consigna que incluye una rúbrica de evaluación diseñada por los estudiantes y el docente.

6to- Intercambio de textos para ser revisados. Cada producción deberá ser evaluada por tres grupos. Cada uno debe agregar sugerencias de mejora y destacar los puntos fuertes de la producción. Esta revisión se realizará utilizando la rúbrica de evaluación antes mencionada.

7mo- Aplicación de cambios a partir de las observaciones de los compañeros.

8vo- Exposición de borradores en el salón. Cada equipo leerá su texto y, el profesor y los compañeros, sugerirán los cambios que aún se necesitan.

9no- Entrega de la última versión del texto al profesor. Este realizará la evaluación final tomando en cuenta las sugerencias hechas durante todo el proceso y, además, utilizará la rúbrica de evaluación implementada por los estudiantes para evaluar a sus compañeros.

8. Conclusiones

En este punto, se hace necesario retomar los objetivos que han motivado la realización de esta investigación. Esto con la intención de determinar si se han abordado y hasta qué punto se han cumplido. Con respecto al objetivo de identificar las dificultades que presentan los estudiantes en la realización de actividades de producción de textos expositivos, como se comprobó en el análisis documental y en el cuestionario, a los alumnos les cuesta reconocer cuando un texto expositivo posee las propiedades textuales o adolece de ellas.

En tal sentido, a estos les he difícil determinar si un texto es adecuado o no a un contexto. Además, desconocen que todo escrito debe apuntar a una situación comunicativa concreta y que, a la hora de producirlo, se deben tomar en cuenta el registro y el género discursivo. Tampoco reconocen si un texto es coherente porque sus ideas apuntan a un mismo tema que progresa y se desarrolla de manera lógica; que está debidamente cohesionado porque utiliza conectores lógicos, además de mantener la concordancia y correferencia debidas, y, finalmente, si el texto cumple con la normativa, no solo en cuanto a la escritura correcta, sino que usa debidamente los signos de puntuación, ya que ellos también colaboran con la coherencia y cohesión de las ideas.

Por otro lado, para el objetivo: proponer una secuencia didáctica basada en estrategias colaborativas para el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes universitarios, se han enumerado y explicado un conjunto de acciones que pueden ser desarrolladas por los docentes para promover el dominio de esta competencia. La secuencia didáctica ofertada en esta investigación puede facilitar el aprovechamiento de las competencias individuales, debido a que la intención del trabajo colaborativo es unificar las potencialidades de cada participante para construir un producto de mayor calidad. Se trata, entonces, de aprovecharlo para promover la reflexión a partir de una práctica metalingüística colaborativa.

Como se ha explicado a lo largo de este artículo, la redacción académica es una competencia en la que los estudiantes presentan grandes debilidades que se manifiestan en serias dificultades a la hora de completar las tareas de escritura propuestas por sus docentes. Por tal motivo, se propone a los profesores la utilización del trabajo colaborativo entre pares como estrategia didáctica. Por su puesto, la

eficacia de esta metodología dependerá del acompañamiento docente porque, aunque este tendrá un papel menos activo, necesita procurar que las instrucciones que ofrece deberán ser entendidas y aplicadas correctamente.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, N. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Andrade, A., Cuenca, A., González, C. y Silva, A. (2020). *Características en la memoria a corto plazo en participantes con deterioro cognitivo leve* (Tesis de pregrado). Recuperada de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17002>
- Angulo, T., y Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), 73-88.
- Araya, E. (2010). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. México: Editorial Océano.
- Avello R., y Duarte, J. (2016). New collaborative learning trends in e-learning: Keys for it effective implementation. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(1), 271-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. 2da edición. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 23(3), 5-9. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>
- Calsamiglia, B. y Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Carrera, F., Culque, w., Barbon, O. G., Herrera, L., Fernández, E., y Lozada, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40 (05).
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED, 12(2), 1. Recuperado en 10 de enero de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá, Colombia: Editora Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fuentes, C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Instituto Cervantes. Madrid, España: Espasa Libros S.L.U.
- González, A., y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 103-118.
- Guzmán, S., Torres, A., y Rodríguez, A. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 6ta Ed. México: McGraw-Hill.
- López, P., y García, L. (2019). El análisis de la coherencia en un artículo de opinión: una propuesta integradora. *Analecta Malacitana*, 39(1). doi:<http://dx.doi.org/10.24310/Analecta.2017.v39i1.5628>
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de la lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Matthews, R. (1996). "Collaborative learning: Creating knowledge with students". En R. J. MENGES, M. WEIMER, y ASSOCIATES (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (págs. 101-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina, P., Sánchez, J., y Álvarez, W. (2019). Análisis documental sobre calidad y seguridad turística en las festividades de Tungurahua, Ecuador. *UNIANDES EPISTEME*, 6(1), 096-110.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2da edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Muñoz, A., Martín, A., y Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188.
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., y Rusell, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Editorial. Bernal.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, V., Izquierdo, J., y Faubel, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 301-323.
- Silva, M. y Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 791-817.
- Torrent, A. y Bassols, M. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro
- Tovar, A. (2019). Banco de Preguntas: una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores*, 22(1). doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.4>