

Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo.

Promoting the learning of writing competence: sequences combining individual and cooperative work

Manuela Álvarez Álvarez
Departamento de Filología. Universidad de Deusto
maralvar@fil.deusto.es

Resumen

En el marco de un modelo de enseñanza en el que el protagonista principal es el sujeto que aprende cobra especial relieve la elección del conjunto de técnicas y procedimientos que guíen al alumno hacia el aprendizaje de las metas propuestas. Esta elección debe estar determinada por qué se desea aprender y cómo se aprende.

En este caso en particular, los objetivos de aprendizaje se centran en el desarrollo de los procesos de composición del texto escrito. Respecto al cómo se aprende, se concede gran importancia a la interacción y al diálogo oral como medio fundamental para el desarrollo de la competencia escritora. A partir de estas determinaciones se organiza el trabajo del alumno en secuencias didácticas que combinan el trabajo individual y el trabajo en grupo cooperativo, y que, además, permiten integrar el trabajo realizado dentro del aula y el desarrollado fuera de ella, sin la presencia física del profesor.

En este artículo se presenta la estructura de dichas secuencias didácticas y realiza una aproximación a los aprendizajes que realmente se promueven con las propuestas metodológicas que se ponen en práctica.

Palabras clave: composición escrita, escritura universitaria, aprendizaje cooperativo.

Abstract:

In the framework of a teaching model where the main protagonist is the learner, the choice of a set of techniques and procedures which may guide the student to the achievement of learning goals becomes especially prominent. This choice must be determined by both *what* is being learnt and *how* it is being learnt.

The learning goals relevant to this study deal with the development of written text composition processes. With regards to the question of how this is learnt, great importance is assigned to oral dialogue and interaction as a fundamental tool in the development of writing competence. In this particular approach, the students' work is organized in didactic sequences which combine individual work and cooperative group work. Moreover, this approach makes it possible to integrate in-class and outside work without requiring the teacher's presence.

The article presents the structure of these didactic sequences and examines the type of learning which is actually promoted in the methodological proposals being implemented.

Keywords: written composition, academic writing, cooperative learning

Introducción

Siguiendo los planteamientos de las corrientes psicopedagógicas actuales que inspiran el proceso de Convergencia Europea la enseñanza universitaria debe experimentar una profunda renovación: cambio de un modelo de enseñanza centrado en el trabajo del profesor a uno en el que el protagonista principal es el sujeto que aprende.

También desde instancias más próximas a nosotros se impulsa el cambio hacia un nuevo paradigma de enseñanza con el llamado Modelo de Formación UD (MFUD) que recoge las orientaciones del EEES y se plantea como uno de sus propósitos principales promover un aprendizaje autónomo y significativo y la adquisición de las competencias académico-profesionales requeridas para el funcionamiento e integración socio-laboral de las personas.

Dentro de este contexto general y más particular cobra especial relieve el desarrollo también de competencias genéricas o transversales que junto con las específicas de cada titulación sitúen a los estudiantes en una práctica profesional de alto nivel y de calidad.

La experiencia docente a la que me voy a referir en las páginas que siguen se sitúa en este marco y tiene como propósito específico la atención a la competencia escritora de estudiantes que inician sus estudios universitarios en la Facultad de Derecho.

El diseño de un programa formativo a partir de las competencias que debe adquirir el alumno y a partir de trabajo que éste debe realizar para conseguir esas metas de aprendizaje está muy lejos de suponer un simple cambio mecánico y puramente formal respecto de planteamientos docentes anteriores. Muy al contrario, tiene implicaciones importantes en las diferentes facetas del trabajo del profesor. Ahora únicamente me voy a referir a aquellas que se sitúan en la fase de programación de las materias y que, a mi modo de ver, se podrían agrupar en tres apartados:

- a) Búsqueda y planificación de un conjunto de técnicas que de manera coordinada dirijan el aprendizaje del alumno al logro de las metas de aprendizaje propuestas.
- b) Diseño detallado y pautado del conjunto de actividades que le conduzcan al logro de las metas de aprendizaje; horas estimadas de trabajo, sesiones de tutorías, etc.
- d) Determinación de un sistema de evaluación que permita valorar tanto los resultados alcanzados como el proceso de aprendizaje seguido.

En esta ocasión me voy a centrar en uno de estos tres aspectos: el referido al conjunto de técnicas o procedimientos que debidamente coordinados me permiten gestionar el trabajo de unos alumnos dentro de un marco contextual determinado y conducirlos al logro de los objetivos previamente determinados.

¿Cómo promover el desarrollo de la competencia escritora? Secuencias de trabajo individual y trabajo cooperativo.

1. Contexto y situación particular de la experiencia docente

Esta experiencia docente se enmarca en una asignatura, *Técnicas de expresión y redacción jurídicas*, de libre elección y a la que se le asignan 3 ECTS.

El perfil de los alumnos que en ella se matriculan se caracteriza por ser heterogéneo respecto a su dominio de la “habilidad escritora”. Esta heterogeneidad afecta a cuestiones lingüísticas y discursivas propias de textos que exigen un elevado nivel de abstracción, una planificación detenida y el manejo de un lenguaje de especialidad; al uso de estrategias y técnicas comunicativas; y, finalmente, a sus actitudes hacia la actividad escritora, lo que provoca frecuentemente conductas con efectos negativos en su aprendizaje. A estas diferencias hay que añadir otras que tienen que ver con sus diversos intereses y motivaciones.

Por otra parte, las competencias que debe adquirir el alumno en relación con esta materia son las siguientes:

1. Planificar y redactar de manera adecuada textos formales de extensión variable y de diferente grado de complejidad.
2. Revisar y corregir textos propios y ajenos producidos en el ámbito académico y disciplinar.
3. Gestionar el tiempo colectivo de manera eficaz y cooperativa
4. Utilizar el diálogo y el entendimiento para generar relaciones de colaboración (confianza y reconocimiento mutuo).

2. Metodología y criterios de selección

Una vez definidas las metas de aprendizaje, llega el momento de seleccionar el conjunto de técnicas y procedimientos más adecuados para guiar al alumno hacia su adquisición.

Esta elección no debe estar motivada por la mera moda de “apuntarse a las filas de la renovación, del cambio”, por el simple hecho de “innovar”. Al contrario, esta elección debe estar orientada por criterios que se derivan de qué se desea aprender y cómo se aprende (Yániz y Villardón, 2006).

Respecto al “qué” queda expresado en las competencias mencionadas. A estas metas hay que añadir otros aprendizajes transversales, deseados en todas las materias, como saber *aprender a aprender*, es decir, estar capacitado para gestionar el propio aprendizaje. Estos aprendizajes son esenciales para superar resistencias a las que nos enfrentamos con frecuencia en las aulas: resistencia a implicarse en el propio proceso de aprendizaje, a adoptar una actitud activa y reflexiva, lo que se traduce, en el caso particular que nos ocupa, en una manifiesta tendencia a adoptar comportamientos mecánicos a la hora de escribir textos en el ámbito académico (Álvarez, 2005). En definitiva, se trata de una capacitación esencial para lograr un aprendizaje *autónomo y significativo*.

Respecto al cómo se aprende, el punto de partida lo sitúo en la concepción sociocultural del lenguaje según la cual lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre los hablantes. En esta concepción del aprendizaje quiero destacar, por su implicación en la propuesta metodológica que voy a presentar, la importancia de la *interacción como medio*

fundamental para promover el aprendizaje y el papel que juega el diálogo oral en el desarrollo de la competencia escritora (Cassany, 1999).

A partir de estas orientaciones selecciono como método de enseñanza el denominado “aprendizaje cooperativo”. Como un recurso más de gestión del aula, diferente al trabajo individual o al competitivo, el trabajo cooperativo se adapta a las características del alumnado y favorece el logro de las metas educativas propuestas.

Promover el aprendizaje con estructuras de colaboración es una forma adecuada al perfil del alumnado que, como veíamos con anterioridad, responde a diferentes niveles de dominio de la “composición escrita” y a diversos intereses y motivaciones. “La heterogeneidad, esto es, las diferencias entre los alumnos, constituye un elemento positivo que facilita el aprendizaje” (Monereo y Durán, 2002), siendo esta estructura de trabajo un potente recurso de atención a la diversidad.

Promover el aprendizaje con estructuras de colaboración es una forma válida y congruente con las metas educativas propuestas (competencias en relación con la composición escrita, la comunicación interpersonal y la gestión del tiempo). Al potenciar la *interacción entre iguales y el uso del diálogo oral* la composición cooperativa aporta notables beneficios (Camps, 1998, p. 77):

- Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.
- Favorece la actividad metalingüística (“el saber reflexivo sobre la lengua”)
- Permite distribuir entre los compañeros la carga cognitiva que supone gestionar autónomamente los diversos y complejos aspectos de la composición escrita.

Promover el aprendizaje con estructuras de colaboración es una forma de trabajo de gran relevancia y significación para el alumno porque puede aplicarla en su desarrollo académico y profesional.

Pero para que una estructura de trabajo cooperativo promueva aprendizaje es necesario que se den determinados factores que requieren una minuciosa y detallada planificación de la actividad docente:

- La interdependencia positiva (el éxito de cada estudiante depende del éxito de todos y cada uno de los miembros del grupo).
- El impulsar al máximo las oportunidades de interacción.
- El garantizar la responsabilidad individual y grupal
- La atención al desarrollo de habilidades interpersonales
- El promover la autorreflexión de grupo sobre el proceso de trabajo, sobre su funcionamiento y rendimiento.

3. El diseño metodológico: estructura de las secuencias de aprendizaje.

El curso se organiza en tres unidades didácticas. La primera, que se desarrolla durante las dos semanas iniciales, tiene una estructura diferente a las otras dos. Hay que tener en cuenta que, como se trata de una asignatura de libre elección para la mayoría de los estudiantes que se matriculan en ella, el grupo-clase no se configura de manera

definitiva hasta pasados unos diez días aproximadamente. Este comienzo del curso, que se hace coincidir con esta primera unidad didáctica, se plantea con distintas finalidades: presentar de manera general la asignatura (metas de aprendizaje, contenidos, plan de trabajo, sistema de evaluación, etc.); introducir al alumnado en los pormenores de la metodología que se va a emplear y en el concepto de “escritura” que se va a manejar; y, finalmente, configurar los grupos de trabajo.

En cambio, las unidades didácticas segunda y tercera comparten la misma estructura y organización. En cada una de ellas se plantea como meta de aprendizaje el logro de una de las competencias del *proceso de escritura* a las que se hacía referencia líneas más arriba y el de las habilidades básicas de trabajo en grupo. En concreto, la segunda unidad se centra en

- a) planificar y redactar de manera adecuada textos formales de extensión variable y de diferente grado de complejidad;
- b) gestionar el tiempo colectivo de manera eficaz y cooperativa; y utilizar el diálogo y el entendimiento para generar relaciones de colaboración (confianza y reconocimiento mutuo).

La tercera unidad, por su parte, se plantea como meta

- a) revisar y corregir textos propios y ajenos producidos en el ámbito académico y disciplinar;
- b) y las mismas habilidades básicas de trabajo en grupo

La duración de estas dos unidades, la segunda y tercera, es similar: unas seis semanas cada una. En lo que respecta a su organización y estructura, también se trata de dos secuencias de aprendizaje paralelas en las que se combina el trabajo individual y el grupal. Son secuencias que permiten, por otra parte, integrar el trabajo realizado dentro del aula y fuera de ella sin la presencia física del profesor.

Cada una de estas unidades se inicia con un *trabajo individual*. En él cada componente de los diferentes grupos desarrolla una actividad que tiene como finalidad primera y básica, aunque no única, atender uno de los aspectos de los complejos procesos de planificación y redacción de un texto por un lado, y de revisión y corrección, por otro.

En el caso de la segunda unidad, unos alumnos se centran en el proceso de búsqueda, selección y organización de la información, otros en atender a las peculiaridades del destinatario del texto y su relación con el emisor, o al propósito con el que se escribe el texto, etc. En la tercera, unos alumnos y otros deben focalizar su atención en diferentes aspectos de la construcción de un texto (el contenido informativo –redundancias, ideas no pertinentes, etc.-, la estructura, la puntuación, los recursos lingüísticos empleados para objetivar, para cohesionar las diferentes partes del texto, etc.) con la finalidad de identificar los errores y las causas que los provocan y elegir el método más apropiado para corregirlo.

En estos dos períodos de trabajo individual (uno en cada unidad didáctica) el alumno se enfrenta a tener que tomar una serie de decisiones: qué información relacionada con las cuestiones anteriores necesita estudiar o qué modelos de texto le resultan más

apropiados para responder al problema comunicativo que le plantea su tarea, por ejemplo. Además tiene que hacer frente a la tarea de elaborar un texto de manera reflexiva, de identificar los errores o inadecuaciones presentes en un texto y de explicar las causas que los provocan, etc.

Sobre esta base se desarrollan otros dos períodos de *trabajo grupal*. De este modo, la fase de trabajo individual sirve como una fase de preparación de “alumnos expertos” en diferentes cuestiones o aspectos del complejo acto de escribir textos que requieren un alto nivel de planificación. En estos dos períodos de *trabajo grupal* cada uno de los grupos desarrolla una actividad de escritura más extensa y más compleja con la que recorre todas las fases de la composición de textos: desde su planificación y redacción hasta su revisión y corrección.

El tamaño de los grupos de trabajo es de cinco miembros asignados por el profesor, que recurre como criterio de selección principal al orden alfabético. Este procedimiento de asignación probablemente no sea el mejor si se pretende tender hacia la mayor heterogeneidad posible dentro de los grupos para fomentar el intercambio de la riqueza de la diversidad, pero es el que me resulta más operativo en este contexto educativo al que me estoy refiriendo.

Por otra parte, puesto que el trabajo grupal se lleva a cabo de manera cooperativa, es imprescindible establecer la interdependencia positiva que en las dos unidades didácticas (la segunda y la tercera) se determina principalmente asignando a cada uno de los miembros del grupo un rol o función diferente (que se intercambia en los diferentes trabajos):

Estudiante 1: controla el cronograma de tiempo establecido y es responsable de que el equipo desarrolle las diferentes tareas dentro del tiempo marcado.

Estudiante 2: organiza el trabajo de acuerdo con las pautas indicadas y dirige las reuniones de grupo.

Estudiante 3: como secretario escribe los diversos documentos que se generan en las reuniones del grupo.

Estudiante 4: observa y toma nota de los logros y dificultades del funcionamiento del grupo. Al finalizar cada reunión, comunica al resto del grupo tales observaciones.

Estudiante 5: acude a una fuente externa para resolver las dificultades que vayan surgiendo.

La interdependencia positiva determinada por tener cada miembro funciones diferentes dentro del grupo se refuerza al valorar la contribución de cada uno al desarrollo del trabajo en lo que respecta al desempeño del rol que le ha correspondido. Pero, además, el que cada uno de los componentes haya hecho un trabajo individual anterior con la finalidad que antes se apuntaba, fomenta que cada estudiante pueda contribuir no sólo con los conocimientos previos que pudiera tener, sino también con aquellos otros que ha adquirido en esa fase de preparación como “alumno experto” en alguno de los aspectos mencionados del proceso de composición de un texto.

De algún modo, el que se garantice la responsabilidad individual y grupal evaluándolas puede también, aunque no necesariamente, fomentar que cada uno de los miembros asuma sus funciones y sus tareas y no permanezca encubierto (Álvarez, 2006).

4. El diseño metodológico: modos de llevar a cabo las secuencias de aprendizaje (puesta en práctica)

Teniendo en cuenta los objetivos de la primera unidad didáctica, el proceso de enseñanza se organiza a partir de clases expositivas en las que el profesor les explica los diferentes parámetros de la programación de la asignatura: las metas de aprendizaje, los contenidos que es necesario manejar para lograr esas metas, el plan y la metodología de trabajo, el sistema de evaluación seguido (indicadores de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación empleados, etc.), etc. Pero, además, se realizan tres sesiones de clases más prácticas en las que los estudiantes redactan su propia reflexión sobre *lo que entienden por “saber escribir” y sobre los conocimientos que entienden que son necesarios para saber escribir*. A partir de estas reflexiones personales, el profesor inicia una breve exposición sobre el concepto de “*escritura*” (*expresión escrita, composición escrita*) que se va a manejar en el curso. Después, incidiendo en esta cuestión conceptual de indudables implicaciones en la práctica didáctica, los estudiantes realizan un “test” sobre los procesos de elaboración de un texto escrito, con el propósito de explorar cuáles son sus hábitos. Contrastar las opiniones personales primero en pequeño grupo y luego en el grupo-clase es aprovechado por el profesor para exponer las razones por las que se valoran más o menos determinadas respuestas. De esta manera, además de indagar sobre sus conductas personales a la hora de componer un texto, “incrementan la conciencia sobre el proceso de composición”, eje central sobre el que discurre el desarrollo de las unidades didácticas siguientes.

En éstas (unidad didáctica segunda y tercera) la manera de organizar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de si se realiza en el aula o fuera de ella sin la presencia física del profesor.

Dentro del aula el procedimiento seguido es el que se denomina *tutorías*. En éstas más que enseñar se atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje, en su propio proceso de composición del texto (tanto en los diversos aspectos referidos a la planificación, redacción, y revisión y corrección como en lo relativo al desempeño de las habilidades básicas de pequeño grupo). Se verifica que todos los estudiantes han comprendido los objetivos del trabajo que tienen que realizar y los roles que tienen que desempeñar; se supervisa, además, el trabajo realizado, se resuelven dudas, se reflexiona sobre el funcionamiento del grupo a partir de pautas de comportamiento eficaces, etc.

Son tutorías que se desarrollan en el aula-clase y durante las horas asignadas a la asignatura. Son grupales y de asistencia obligatoria; están programadas de manera sistemática y tienen un contenido concreto. Todos los alumnos conocen desde el comienzo del curso los días y horas en que tienen que asistir bien con el grupo del que forman parte o bien con otros compañeros de la clase a los que les ha correspondido realizar la misma actividad. En efecto, en las fases de trabajo individual las tutorías reúnen a alumnos que están realizando la misma actividad, de manera que el

seguimiento y la resolución de dudas, etc. o, incluso, la ayuda mutua puedan resultar más eficaces. En las fases de trabajo grupal, por el contrario, la convocatoria se dirige a los grupos. Se hace lo posible para que en estas sesiones de tutoría el número total de alumnos a los haya que atender no supere los veinte. Este deseo no se cumple en la mayoría de los casos ya que el grupo-clase supera los setenta alumnos y no conviene espaciar mucho estas sesiones con una tipología de estudiantes que está iniciándose en un modo de trabajar no dependiente totalmente del profesor; a muchos alumnos les cuesta iniciar las diferentes actividades si el profesor “no da la salida”, aun disponiendo, desde comienzo de curso, de información por escrito de qué hay que hacer, cómo hacerlo, cuándo y cómo se va a evaluar.

De manera auxiliar y complementaria de estas tutorías obligatorias desarrolladas en clase se ofrece a todos los estudiantes cuatro horas semanales de atención más individualizada para resolver las dificultades que encuentran en su aprendizaje (pero estas tutorías se realizan fuera del aula). Estas horas están fijadas y se les comunican desde el inicio del curso, pero no hacen demasiado uso de ellas, aunque se les invita reiteradamente a ello. Al no ser de asistencia obligatoria los alumnos se muestran, en general, reacios a acudir.

En las horas de trabajo fuera del aula, el procedimiento que se sigue consiste en el estudio y trabajo autónomo del alumno o en el estudio y trabajo en grupo cooperativo, de acuerdo con la fase en la que se esté en cada momento.

En el *estudio y trabajo autónomo*, el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. A partir de una detallada planificación proporcionada por el profesor (qué actividad se tiene que realizar, con qué finalidad, pautas que guían la realización de la actividad, indicadores de evaluación, etc.) el alumno asume la responsabilidad y el control de su propio proceso y toma decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de su experiencia de aprendizaje.

El *estudio y trabajo en grupo cooperativo* se desarrolla en los términos que líneas más arriba se ha mencionado.

Reflexión sobre la práctica: qué aprendizajes se promueven realmente con estos planteamientos metodológicos.

Parece esperable que después de una selección metodológica meditada, controlada y fundamentada se logren en buena medida las metas de aprendizaje previstas. Y esto es así a tenor de los resultados obtenidos por la mayor parte de los estudiantes, sujetos a una evaluación con indicadores previamente determinados que permiten valorar el grado de logro de los objetivos en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y el grado de logro como resultado final del mismo.

En este sentido y a modo de resumen los aprendizajes que adquieren los estudiantes sobre la composición escrita se sitúan en tres ámbitos:

a) Adquieren información sobre la lengua: el uso de los signos de puntuación; algunos recursos para cohesionar las diversas partes del texto; determinados mecanismos de

objetivación propios de los textos académicos y disciplinares; la construcción y el tamaño de la frase; las características lingüísticas y discursivas propias de los textos que se trabajan; etc.

b) Desarrollan procesos específicos de la composición de un texto: adquieren la capacidad de planificar textos pensando en las características de la situación de comunicación en la que se insertan (objetivo, tema, destinatario y género discursivo) y no únicamente en su contenido y su estructura; adquieren la capacidad de seleccionar, organizar y jerarquizar la información contenida en el texto; adquieren la capacidad de observar la lengua para analizarla, para detectar errores e identificar sus causas; adquieren la capacidad de tomar decisiones sobre cuál puede ser el método más adecuado para corregir el texto; etc.

c) Desarrollan determinadas actitudes que favorecen la mejora de la competencia escritora: escribir es un proceso de elaboración y expresión de ideas y no un acto de inspiración; corregir forma parte del proceso de composición de un texto; y, finalmente, en la revisión y corrección del texto no hay que fijarse sólo en la parte más superficial.

No obstante, sólo un estudio en profundidad de la rica información con la que contamos, recogida en el Portafolio de Aprendizaje que los estudiantes elaboran a lo largo de todo el curso (Álvarez, 2006), podría conducirnos a demostrar el “significado” de la práctica que nos ocupa y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. Pero éste no es el lugar apropiado ni por el propósito que persigue esta colaboración ni por la extensión que ha de tener.

La reflexión que aquí presento se plantea con el propósito de hacer hincapié en una serie de aprendizajes promovidos desde los planteamientos metodológicos a los que se ha hecho referencia en este trabajo y que tienen un gran valor formativo que va más allá de las metas concretas de esta asignatura. Conviene, en todo caso destacar que no es más que una reflexión inicial y de alcance todavía provisional.

Por otra parte, esta reflexión tiene como fuentes de información la propia observación y las opiniones de los alumnos vertidas en diferentes momentos, pero sobre todo las expresadas por cada grupo al finalizar el curso.

Los alumnos son muy claros en sus manifestaciones a la hora de señalar los aspectos positivos que atribuyen al modo de trabajar. En este sentido, cabe destacar las siguientes apreciaciones:

1. Aprenden a trabajar de una manera más reflexiva:

“A diferencia del trabajo individual, el colectivo puede resultar más didáctico debido a que estamos obligados a escuchar otras opiniones y defender las nuestras por lo que al final conseguimos conocimientos que por nosotros mismos no los habríamos logrado”;

“La elaboración conjunta de un trabajo fomenta una mayor reflexión sobre el mismo al vemos obligados a intentar conjugar, en la medida de lo posible, los distintos puntos de vista acerca de diversas cuestiones que han ido surgiendo, de manera que prácticamente no hayan existido ideas que fueran trasladadas al trabajo final tal y como fueron formuladas al principio”;

“obliga a una reflexión constante, no sólo sobre el texto que queremos componer sino una crítica del propio trabajo para lograrlo”; *“se estimulan los procesos de reflexión, la pregunta”;* *“aprender a pensar por nosotros mismos”;* *“en la mayoría de las asignaturas tienes un libro y estudias de él, sin embargo aquí es la propia persona la que tiene que trabajar, tiene que valorar cómo estará mejor hecho el trabajo, es decir, tienes que hacerlo tú mismo”, etc.*

2. Aprenden a trabajar de manera más responsable, más eficaz, con un mayor aprovechamiento del tiempo y de una manera más esforzada:

“Hemos aprendido a ser más responsables con nuestros roles y tareas ya que continuamente se requerían las labores de todos los componentes del grupo.[...] la aportación de cada uno se ha hecho imprescindible para sacar adelante el proyecto definitivo”

“Hemos aprendido a organizarnos y a aprovechar lo máximo posible el tiempo disponible”

“Hemos sido capaces de sacar el máximo provecho al tiempo disponible, apreciando que cada hora que hemos pasados juntos se ha transformado en aprendizaje y trabajo”;

“nos ha permitido mejorar el método de trabajo al lograr una mayor organización del tiempo”;

“fomenta la costumbre de trabajar a diario”;

“responsabilidad y regularidad a la hora de trabajar”; *“desarrollo de la autonomía”, etc.*

3. Les proporciona seguridad:

“A muchos de nosotros trabajar en grupo nos ha supuesto una seguridad añadida, ya que contamos con opiniones que nos respaldan”

4. Aprenden a valorar su propio trabajo y a aceptar la valoración que los demás hacen de ellos:

“La autoevaluación de nuestro trabajo ha sido una tarea costosa y comprometida; teníamos que valorar nuestro propio aprendizaje y el de los compañeros con criterios justos y objetivos”;

“trabajar en grupo es una actividad muy positiva y muy enriquecedora tanto ahora como para el futuro puesto que aprendemos a valorar el trabajo de los demás y aprendemos a aceptar que los demás hagan lo mismo con el nuestro.

5. Aprenden a escuchar, a aceptar las críticas:

“El trabajo en grupo nos ha ayudado a aprender a aceptar las críticas del resto de compañeros y a llegar una conclusión final y consensuada por todos”;

“Aprender a escuchar todas las opiniones y hacer un esfuerzo por tratar de entenderlas;

“El trabajo en grupo es también enriquecedor porque permite desarrollar nuestras capacidades empáticas y a intentar comprender a nuestros compañeros a fin de alcanzar el consenso por muy difícil que resulte”

Pero también señalan inconvenientes que, aunque han de tenerse en cuenta, algunos de ellos se podrán superar fácilmente en el futuro inmediato cuando el modelo de enseñanza centrado en el alumno sea una realidad generalizada en la enseñanza universitaria. Son inconvenientes, muchos de ellos, vinculados al hecho de que la experiencia docente de la que hablamos esté aislada dentro de un sistema de enseñanza centrado fundamentalmente en el trabajo del profesor y dentro de un sistema organizativo que no facilita una concepción distinta de la enseñanza (número de horas de clase, etc.).

Entre estos inconvenientes quiero destacar por la frecuencia en la que se manifiestan los siguientes: dedicación muy exigente, dificultades para reunirse por el elevado número de horas de clase diarias; incompatibilidad de horarios; necesidad de recibir un seguimiento más individualizado, etc. También se señalan, aunque no con tanta frecuencia, comportamientos individualistas que entorpecen la eficacia de los grupos.

Quiero terminar este breve apartado de inconvenientes con la manifestación de un grupo que resulta ser muy ilustrativa de lo que venimos diciendo.

“El mayor inconveniente de un trabajo grupal es el tiempo que hay que dedicar a buscar el momento y el lugar idóneos para llevarlo a cabo [...] (En este sentido) el sistema de trabajo empleado en esta asignatura no se adapta correctamente a la metodología de estudio general, pero no por culpa de que el sistema de trabajo de la asignatura no sea el idóneo, sino porque para su correcto desarrollo, sería preciso un profundo cambio en el sistema educativo global que permitiera llevar a cabo técnicas de trabajo como las experimentadas en esta asignatura”

Las limitaciones de tipo organizativo (un horario de clases situado en las franjas extremas -horario que dificulta la concentración y la predisposición al trabajo en clase-, un excesivo número de alumnos por aula, la particular disposición física de ésta -que invita más al desarrollo de clases magistrales que a una participación activa y reflexiva por parte de los alumnos-) son, en efecto, algunas de las cuestiones que, sin duda alguna, merman las potencialidades de tal práctica y condicionan, en buena medida, su desarrollo.

Consideraciones finales

A pesar de todos los inconvenientes, los resultados de las evaluaciones realizadas y las declaraciones de los propios alumnos son pruebas claras de la eficacia formativa que resulta de la organización y modo de llevar a cabo, también, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia escritora en el nivel universitario. La resistencia muy general a adoptar una actitud activa y reflexiva, a implicarse en su propio proceso de aprendizaje y la fuerte tendencia a tener comportamientos mecánicos al escribir los textos dejan paso a un clima de trabajo constante, esforzado, reflexivo, y más responsable y autónomo.

En otro orden de cosas y desde la perspectiva del profesor, este trabajo me ha proporcionado una oportunidad para, con la mirada puesta en un aspecto concreto de mi práctica docente, detenerme a reflexionar sobre cuestiones relativas a la organización y gestión de las secuencias de aprendizaje. Esta acción de observar y analizar de manera detenida una realidad me permite evaluarla y, en definitiva, conocerla mejor, para mejorarla. Por ello, quiero terminar esta consideración final diciendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar sujeto a constantes reajustes y mejoras. Y en este caso no puede ser de otro modo.

Este artículo se terminó de escribir el 2 de julio de 2007.

Cita bibliográfica del artículo:

Álvarez Álvarez, M. (2007, julio) Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Referencias bibliográficas:

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. (2004) 'La composición escrita: de qué manera proceden los estudiantes universitarios al escribir un texto en un contexto de producción determinado', *Actas III Symposium iberoamericano de docencia universitaria pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Universidad de Deusto. Bilbao.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. (2005) 'Del trabajo en grupo a una estructura de trabajo cooperativo en la enseñanza de la expresión escrita', *Actas Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, ICE-Universidad de Deusto e Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Politècnica de Catalunya, pp. 21-27.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, M. (2006) 'Uso del portafolio para el desarrollo y la evaluación de la competencia escritora de estudiantes universitarios', *4º Congrés Internacional "Docència Universitària i Innovació"*, Universitat Barcelona.
- CAMPS, A. (1998) 'Ensenyar a escriure a l'educació secundària', Camps, A., Colomer, T. (comps.) (1998) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona, ICE/Horsori, pp. 69-84.
- CASSANY, D. (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- LATORRE, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Edit. Graó, Barcelona.
- LOBATO FRAILE, C. (1998), *El trabajo en grupo*, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- MIGUEL, M, de (Dir.) (2006), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*, Ediciones Universidad de Oviedo.
- MONEREO FONT, C. y DURÁN GISBERT, D. (2002), *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Edit. Edebé, Barcelona.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002), 'Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua', *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, Campus de Melilla, nº 32, pp. 147-162. <http://www.ugr.es/?ftsaez>.
- VILLARDÓN, L. (2002), 'Aprendizaje Cooperativo 1. Aproximación teórica'. Unidad Didáctica para la formación del profesorado universitario. <http://plataforma.deusto.es/>; "Aprendizaje Cooperativo 2. Aplicación en el aula". Unidad Didáctica para la formación del profesorado universitario. <http://plataforma.deusto.es/>.
- YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, ICE-UD, Publicaciones de la Universidad de Deusto.